

Forebygging

PP-rådgivers utfordring i arbeid med forebygging av psykososiale vansker.

Anita Høydal og Renate Mentzoni Aaraas



Masteroppgave i spesialpedagogikk.
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2009

Sammendrag

Bakgrunn, formål og problemstilling:

Vi ønsker å få vite hvordan det er å komme ut i praksisfeltet etter endt utdanning. Det vi vil ha fokus på er det forebyggende arbeidet i skolen og barnehagen, siden vi tror at dette arbeidet vil være svært viktig og sentralt nå og i fremtiden. Jevnlige rapporter om mediene om forskning som viser at mange barn og unge sliter med store psykiske vansker og tilpasningsproblemer i hjemmemiljøet, barnehage og skole. En får inntrykk av at det er svært mange barn som ikke har gode oppvekst- og utviklingsvilkår (Rye 2007). En kan se på forebygging av psykososiale vansker som mulighetenes innsatsområde (Befring 2008). Denne oppgaven refererer til de utfordringer PP- rådgivere møter i sitt arbeid med forebygging av psykososiale vansker. Deres arbeidsoppgaver er mange og omfattende, og samarbeidspartene er mange. Det er innenfor de ulike tverrfaglige instansene ulike forståelsesbakgrunn knyttet til begrepene forebygging og psykososiale vansker. Vår problemstilling er:

Hvilke utfordringer møter PP- rådgivere i sitt arbeid med forebygging av psykososiale vansker i barnehage og barneskole?

Teori:

For å finne svar på vår problemstilling har vi knyttet temaet til relevant teori på feltene forebygging, psykososiale vansker, systemperspektiv, rådgivning, kompetanse og samarbeid.

Metode:

Oppgaven har en kvalitativ tilnærming med intervju som metode for innsamling av data. Vitenskapsteoretisk plasseres den innenfor en fenomenologisk og hermeneutisk ramme. Informantene er studenter som har gjennomført masterstudiet i spesialpedagogikk med psykososiale vansker som spesialisering. De har sitt arbeidssted i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Dataene er analysert og drøftet på bakgrunn av relevant teori og egne refleksjoner.

Resultater

Resultatet fra denne undersøkelsen kan tyde på at PP- rådgivere møter på store utfordringer i sitt arbeid med å forebygge psykososiale vansker. Informantene har god kompetanse på feltet forebygging av psykososiale vansker. De følte at de ikke fikk utnyttet den kompetansen i så stor grad som de ønsket. Dette viser en utakt mellom utdanning og praksisfelt. På grunn av mangel på tid og ressurser, samt mange henvisninger fra barnehage og skole, gikk mye av tiden med til sakkyndig vurdering. Dette arbeidet måtte utføres raskt og effektivt, fordi de følte at arbeidet deres ble målt i antall utredninger. Dette medførte at arbeidet ble på individnivå, og ikke i så stor grad på systemnivå som de ønsket.

De møtte store utfordringer i sitt samarbeid med skole, barnehage, foreldre og andre instanser. Manglende foreldrerådgivning og samarbeid var en stor utfordring for flere av informantene. Det var også en stor utfordring at skole og barnehage først tok kontakt når problemene var store for både barn og pedagogisk enhet. De møtte også store utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet, fordi det ofte oppstod kompetansestrid på grunn av ulik forståelse av forebygging av psykososiale vansker. Det er en stor utfordring at skole og barnehage ikke har tid, ressurser, og god nok kompetanse til å forebygge psykososiale vansker. De ufaglærte ble vurdert til å ha svak kompetanse på dette feltet, men det var allikevel de som arbeidet mest med disse barna.

Forord

I denne oppgave har vi tatt for oss fenomenet forebygging og hvilke utfordringer PP-rådgivere møter i dette arbeidet. Vi har tatt utgangspunkt i blant annet norsk lovverk og PP- tjenestens håndbok i arbeidet med å søke svar på vår problemstilling.

Vi har under hele prosessen prøvd å stille oss åpne og reflekterende til det materialet vi har innhentet. Det har vært fint å være to i denne prosessen for å diskutere og reflektere over vårt eget prosjekt.

En stor takk til Astrid Askildt for enestående veiledning. Hun har gitt oss gode, kritiske og viktige innspill underveis til både valg av litteratur og våre halvferdige utkast. Hennes kunnskaper er en ressurs.

Vi vil rette en stor takk for den støtte vi har fått av familiene. En spesiell takk til Hans for korrekturlesing.

Vi takker hverandre for innsatsen i denne prosessen. Det har vært interessant, spennende og lærerikt.

Mai 2009

Anita Høydal og Renate Mentzoni Aaraas

Innhold

1.1	BAKGRUNN, FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	8
1.2	AVGRENSING AV OPPGAVEN	9
1.3	OPPGAVENS STRUKTUR.....	11
2.	TEORETISK FORANKRING.....	12
2.1	PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE.....	13
2.2	RÅDGIVNING.....	19
2.2.1	<i>Humanistisk perspektiv.....</i>	<i>19</i>
2.2.2	<i>Rådgivningsegenskaper.....</i>	<i>21</i>
2.2.3	<i>Kongruens.....</i>	<i>21</i>
2.2.4	<i>Empati.....</i>	<i>22</i>
2.2.5	<i>Positiv aktelse.....</i>	<i>22</i>
2.2.6	<i>Kommunikasjon og relasjon i rådgivning.....</i>	<i>23</i>
2.3	PSYKOSOSIALE VANSKER.....	25
2.4	FOREBYGGING.....	28
2.5	SYSTEMPERSPEKTIVET.....	30
2.6	SAMARBEID.....	34
2.6.1	<i>Foreldresamarbeid.....</i>	<i>35</i>
2.6.2	<i>Tverrfaglig samarbeid.....</i>	<i>36</i>
2.6.3	<i>Samarbeid med skole og barnehage.....</i>	<i>40</i>
2.7	KOMPETANSE.....	44
2.7.1	<i>Relasjonskompetanse.....</i>	<i>47</i>
2.7.2	<i>Profesjonell læringsbane.....</i>	<i>47</i>
2.8	MASTERSTUDIET I SPESIALPEDAGOGIKK.....	49

3. METODE	51
3.1 I ET VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	51
3.2 FORSKNINGSINTERVJU	52
3.2.1 Intervjuguide.....	53
3.2.2 Utvalg av informanter.....	55
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	57
3.3 FORSKNINGSETISKE HENSYN	59
3.1.1 Forskerrollen.....	61
3.4 RELIABILITET.....	61
3.5 VALIDITET	63
3.6 GENERALISERING.....	64
3.7 ANALYSEN	64
4. PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING	68
4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	69
4.2 BEGREPET FOREBYGGING.....	70
4.2.1 Tidlig intervensjon	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
4.2.2 Å vektlegge de positive situasjonene	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
4.2.3 Systemperspektivet	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
4.2.4 Sammendrag.....	73
4.3 FØRINGER FRA KOMMUNE OG LEDELSE SOM PÅVIRKER PP- RÅDGIVERE PRAKTISKE ARBEID. 73	
4.3.1 Sammendrag.....	78
4.4 KOMPETANSE	78
4.4.1 Vurdering av Masterstudiet i forhold til forebygging av psykososiale vansker.	79
4.4.2 Vurdering av tverrfaglig instansers kompetanse.....	82

4.4.3	<i>Vurdering av ledelsens kompetanse</i>	83
4.4.4	<i>Vurdering av pedagogenes kompetanse</i>	84
4.4.5	<i>Vurdering av de ufaglærtes kompetanse</i>	85
4.4.6	<i>Sammendrag</i>	86
4.5	RÅDGIVNING	87
4.5.1	<i>Rådgivning til skole og barnehage</i>	87
4.5.2	<i>Foreldrerådgivning</i>	89
4.5.3	<i>Rådgivningsferdigheter</i>	90
4.5.4	<i>Sammendrag</i>	92
4.6	SAMARBEID	92
4.6.1	<i>Foreldresamarbeid</i>	93
4.6.2	<i>Tverrfaglig samarbeid</i>	96
4.6.3	<i>Sammendrag</i>	99
4.7	SAMARBEID MED BARNEHAGE OG SKOLEN	99
4.7.1	<i>Nært samarbeid</i>	100
4.7.2	<i>Tid, ressurser og organisering</i>	101
4.7.3	<i>Gjennomføring av endringsarbeidet</i>	106
4.7.4	<i>Endringsarbeidet i praksis</i>	107
4.7.5	<i>Evaluering av endringsarbeidet</i>	109
4.7.6	<i>Sammendrag</i>	110
5.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	111
5.1	REFLEKSJON	112
	KILDELISTE	115

Innledning

Vi ønsker å få vite hvordan det er å komme ut i praksisfeltet etter endt utdanning. Det vi vil ha fokus på er det forebyggende arbeidet i skolen og barnehagen, siden vi tror at dette arbeidet vil være svært viktig og sentralt nå og i fremtiden. Jevnlige rapporter om mediene om forskning som viser at mange barn og unge sliter med store psykiske vansker og tilpasningsproblemer i hjemmemiljøet, barnehage og skole. En får inntrykk av at det er svært mange barn som ikke har gode oppvekst- og utviklingsvilkår (Rye 2007). En kan se på forebygging av psykososiale vansker som mulighetenes innsatsområde (Befring 2008).

1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling

Forebygging er et begrep som omfatter mye. Innholdet i begrepet varierer, og det finnes ulike former for forebygging og ulike måter å forstå og definere forebyggingsbegrepet på.

Forebygging kan kategoriseres etter hvilke barn en retter seg mot, og hvilken antatt risiko disse har for å utvikle psykososiale vansker (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005). Et begrepssett for å beskrive dette er primær-, sekundær- og tertiærforebygging, der primærforebygging rettes mot alle og forsøker å forhindre at et problem oppstår. Sekundærforebygging tar sikte på å begrense varighet og omfang av et problem. Tertiærforebygging brukes som begrep for innsats som forsøker å hindre eller begrense følgetilstander av et problem (Caplan 1964).

Forebyggende strategier bør bygge på kunnskap både om risikofaktorer og beskyttende faktorer. Å betrakte forebygging som en kontinuerlig prosess bidrar også til å svekke troen på forebygging som enkelttiltak en setter inn i forsøk på å behandle problemet først når krisen oppstår (Berg 2007, Ogden 2005).

Siden barn oppholder seg store deler av dagen i barnehage og skole er det et egnet sted til å arbeide med forebygging. Skolen og barnehagen når frem til praktisk talt alle barn og familier og har langsiktige kontrakts- og påvirkningsmuligheter. Når vi i

oppgaven har satt fokus på systemperspektivet, er det fordi vi er av den oppfatning at forebygging er noe en arbeider langsiktig med og at den dekker flere sosiale nivåer, flere miljø og flere metoder eller tiltak. For det første dekker den individets samhandling med sine omgivelser der begge parter påvirkes av sitt sosiale og fysiske miljø. For det andre dekker den flere miljø og forbindelsene mellom disse. Samtidig betinger det et nært samarbeid mellom disse miljøene (Bronfenbrenner 1979, Ogden 2005).

Siden PP- tjenesten i utgangspunktet er en lavterskeltjeneste, som betyr at det skal være enkelt å komme til og terskelen for å få hjelp skal være lav, er det naturlig å satse på tidlig intervensjon. Noe som betyr at det er viktig å komme tidlig inn for å arbeide med forebygging (Rye 2005).

Samarbeid mellom foreldre er av stor betydning i det forebyggende arbeidet. Det er derfor viktig at de blir en del av dette arbeidet. Samtidig er PP- tjenesten med sin kompetanse på dette feltet en sentral og viktig samarbeidspartner både for skole og barnehage. Som barnehagens og skolens sentrale hjelpeinstans er det viktig at de utfyller den kompetansen som ikke skolene eller barnehagene har.

Arbeidsoppgavene til PP- tjenesten er omfattende og mange. Vi har derfor et ønske om å sette søkelyset på denne tjenestens mange utfordringer i møte med barn og unge med psykososiale vansker. Vår problemstilling er:

Hvilke utfordringer møter PP- rådgivere i sitt arbeid med forebygging av psykososiale vansker?

1.2 Avgrensning av oppgaven

Som studenter ved Masterstudiet i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker ble vi invitert til å skrive Masteroppgaven knyttet til et prosjekt som skulle i gang i et samarbeid mellom Institutt for Spesialpedagogikk, Univesitetet i Oslo og Studiesenter Sandane, Høgskolen i Sogn og Fjordane. Dette prosjektet ble gjennomført som en spørreundersøkelse blant de studenter som har gjennomført

mastergradsstudiet med fordypning i psykososiale vansker. Med dette ønsker en forskningsgruppe å undersøke sammenhengen mellom masterstudiet i spesialpedagogikk, fordypning psykososiale vansker og aktuelle utfordringer i praksisfeltet. Formålet med dette forskningsarbeidet er å bidra til økt innsikt når det gjelder sammenhengen mellom studier og profesjonsutøvelse. Vi er knyttet til dette prosjektet og skal gjennomføre kvalitative delprosjekter innenfor temaet psykososiale vansker. Vi stod fritt til å velge tema innenfor dette feltet. Vårt hovedtema er forebygging, og vi ønsket å se nærmere på hvem som kan forebygge og på hvilken måte. Siden mange av informantene arbeidet i PP- tjenesten falt valget på denne gruppen.

Vi fikk tildelt våre informanter gjennom prosjektet som er nevnt ovenfor. Det var et ønske at våre informanter skulle arbeide spesielt med forebygging, siden det er hovedtema for oppgaven. Prosjektet til Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og Studiesenter Sandane, Høgskolen i Sogn og Fjordane, vil enkelte steder i oppgaven bli omtalt som hovedprosjektet.

I problemstillingen vår avgrensner vi oppgaven til å gjelde hvilke utfordringer PP-rådgivere opplever at de møter i sitt arbeid med forebygging av psykososiale vansker. Vi har sett på hvilke arbeidsoppgaver som ligger under PP- tjenestens mandat og har derfor fokusert på de kategoriene vi har valgt ut. Disse kategoriene er forebygging, psykososiale vansker, rådgivning, kompetanse og samarbeid.

Vi har valgt å bruke begreper som ledelse, det innbefatter styrer i barnehage, rektor og administrasjonen i skolen. Pedagogisk leder i barnehagen og lærer i skolen, vil bli omtalt som pedagog. Ufaglærte og assistenter blir brukt om hverandre, og tilhører både barnehage og skole. Der det er naturlig vil barnehage og skole bli omtalt som pedagogisk enhet.

Opplæringsloven er det lovverket som vi refererer til i vår oppgave når det gjelder barnehage og skolen. Vi har valgt å ikke bruke barnehageloven.

Vi vil definere begreper etter hvert som det er naturlig i teoridelen, kapittel 2.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven har følgende kapitler:

Kapittel 1: Her introduseres begrunnelse for valg av tema og oppgavens formål og bakgrunn, samt presentasjon av problemstillingen. I tillegg presenteres oppgavens avgrensning og struktur.

Kapittel 2: I dette kapittel presenterer vi den teoretiske forankringen til vår oppgave. Vi har valgt å skrive noe om PP- tjenestens historie og hvordan den har utviklet seg frem til i dag. Videre presenterer vi PP- tjenestens mandat og arbeidsområder.

Kapittel 3: Her presenterer vi designet på oppgaven. Vi har brukt kvalitativt intervju, med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Videre plasseres oppgaven vitenskapsteoretisk. Utvalgsriterier og intervjuprosessen beskrives.

Forskningsprosjektets etiske hensyn, reliabilitet og validitet er i varetatt gjennom hele oppgaven, men drøftes her. Tilslutt blir analyseprosessen presenteres.

Kapittel 4: Kapitlet presenterer våre funn, som vi har valgt å drøfte og samtidig knytte opp til den teorien som ble presentert i kapittel 2 og til egne refleksjoner.

Kapittel 5: Avslutning av oppgaven med oppsummering, konklusjon og refleksjon.

2. Teoretisk forankring

Denne oppgaven handler om hvilke utfordringer PP- rådgiveren møter i sitt arbeid med forebygging av psykososiale vanker. Siden arbeidsoppgavene til PP- tjenesten er mange, har vi valgt å se på flere av områdene i deres arbeidsfelt. Den teoretiske forankringen tar utgangspunkt i hva Opplæringslova og Håndbok for PP- tjenesten sier om Pedagogisk Psykologisk Tjeneste sitt mandat og hvilke utfordringer de kan møte i forebygging av psykososiale vansker i barnehage og skole.

Ut fra et stort og mangfoldig fagfelt har vi valgt noen temaer vi vil fokusere på, med full forståelse av at andre temaer blir valgt bort. Vårt valg er gjort ut fra teoretisk og praktisk forforståelse, som gjør at en ikke er helt og holdent objektiv, men vi vil reflektere og stå for disse valgene. Ut fra ordlyden i problemstillingen vil vi forklare hva vi mener med psykososiale vansker, hva vi legger i begrepet forebygging, og vektlegge systemperspektivet for å underbygge vår forståelse. Disse temaene vil være overordna perspektiv som en tar med seg inn i de andre temaene. Begrepet psykososiale vansker har ulike definisjoner. Vi har valgt å bruke begrepet psykososiale vansker. Det kan ut fra dette begrepet oppfattes at vanskene både er rettet mot individet og konteksten det er en del av. Vi har definert forebygging med utgangspunkt i Befring sin definisjon (2008a). En grunnleggende forståelsesramme av barns utvikling finner vi i systemteorien der individet sees på som en del av en større helhet der en rekke elementer gjensidig påvirker hverandre (Bronfenbrenner 1979).

Med utgangspunkt i PP- rådgiver perspektiv, er det for oss naturlig å se på hvilke utfordringer de kan møte i rådgivning og deres vurdering av egen og andres kompetanse. For å arbeide i PP- tjenesten kreves det en formell utdanning. Dette kan knyttes til det som i følge Skau (2005) kalles profesjonell kompetanse. Det innebærer at man må være i besittelse av teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter. I vårt tilfelle handler det om PP- rådgiveren og det arbeidet som det kreves av dem i PP- tjenesten.

Når de skal forebygge psykososiale vansker, må de inn i samarbeid med foreldre, barnehage/skole og andre instanser. En samarbeider for å endre noe til det bedre for barnet. I denne oppgaven er det vektlagt at forebygging av psykososiale vansker krever et samarbeid på tvers av barnets arena (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005).

Vi har valgt en humanistisk tilnærming til rådgivning, fordi vi er av den oppfatning at våre informanter møtte sine rådsøkere med de grunnleggende holdningene som befinner seg i det humanistiske grunnsynet. Grunnleggende ideer i humanistisk teori er at mennesker selv er ansvarlige for sine handlinger.

2.1 Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er en sammensatt virksomhet med relativt kort historie som organisasjon. Tjenesten har sitt utspring i den skolepsykologiske virksomhet som vokste fram etter krigen, men virksomheten og kontorenes faglige sammensetning har endret seg i årenes løp. Det henger naturlig sammen med blant annet endringer i arbeidsoppgaver, faglig forankring, organisatoriske forhold og skole- og samfunnspolitiske målsettinger og prinsipper (Håndbok for PP- tjenesten 2001).

Dagens PP- tjeneste må forstås både i lys av sin organisatoriske og faglige historie og ut fra de utfordringer kommuner og fylkeskommuner står overfor i dag. Behovet for rådgivning økte i takt med utbyggingen av spesialskolesystemet. Differensieringen mellom barn med ulike forutsetninger for utvikling krevde etter hvert mer ekspertise og et landsdekkende system av fagfolk som kunne ivareta disse oppgavene. Det ble etter hvert behov for at disse kontorene ble plassert lokalt. Det ble knyttet nær kontakt med skolen gjennom det arbeidet Åsa Gruda Skard gjorde. PP- tjeneste ble lovfestet i egen paragraf da den nye grunnskoleloven ble vedtatt i 1975. Samtidig med endringen i skolelovgivningen endret også PP- tjenestens funksjon seg. De sentrale

arbeidsområdene for PP- tjenesten, som omhandler sakkyndighet, forebygging, veiledning og koordinering ble nedfelt (Håndbok for PP- tjenesten 2001).

Kirke- og undervisningsdepartementet nedsatte videre en arbeidsgruppe med Målfrid Grude Flekkøy som leder i 1981, for å vurdere PP- tjenestens arbeidsoppgaver og organisering (Håndbok for PP- tjenesten 2001). I følge St. meld. Nr. 61 (1984-85) foreslo arbeidsgruppen noen sentrale arbeidsoppgaver for PP- tjenesten. Alle barn og unge som trenger hjelp og støtte, skal kunne henvende seg til dem og få hjelp. Forebygging og tverrfaglig samarbeid skal vektlegges, sakkyndig vurdering, tildeling av ressurser, styrking av arbeidet med førskolebarn, tilrettelegging av skolestart og samarbeid med barnehage og skole.

Kirke og undervisnings- og forskningsdepartementet la i 1998 fram St. meld. Nr. 23 (1997-1998). På bakgrunn av denne ble det gjennomført omfattende endringer innenfor den spesialpedagogiske strukturen. Disse endringene er nedbemanning i spesialpedagogiske kompetansesentre, overføringer av ressurser til PP- tjenesten og SAMTAK som var et treårig kompetanseutviklingsprogram.

SAMTAK var et treårig (1999-2002) praksisrettet kompetanseutviklingsprogram for PP- tjenesten og skoleledere, med sikte på å styrke PP- tjenesten innenfor fagområdene psykososiale vansker, lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og systemrettet arbeid. Samtidig ble PP- tjenesten styrket med 300 stillinger, som følge av nedbygging av det statlige spesialpedagogiske kompetansesenter. Hensikten med denne satsingen var bedring av det spesialpedagogiske tilbudet for barn og unge.

Høsten 2002 ble programmet evaluert til at den totale effekten ikke var god nok for PP- tjenesten og skolelederne. En hadde ikke lyktes i å få med alle PP- kontorene i utviklingsprogrammet. Vurderingen av de 300 ekstra stillingene var litt over middels god. Nytteverdien omfattet både systemrettet og forebyggende arbeid, samt styrking av vanskeområdene og sakkyndighetsvurderingene (IRIS 2003).

I 1998 ble Opplæringslova vedtatt. §5-6 omhandler Pedagogisk- psykologisk tjeneste.

Kvar kommune og fylkeskommune skal ha ei pedagogisk- psykologisk teneste. Den pedagogisk- psykologisk tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller fylkeskommunen. Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk- psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene i tenesta (Opplæringslova § 5-6).

Det kan se ut som om kommune og fylkeskommune står fritt til å organisere sin egen PP- tjeneste ut fra lokale behov. Kommunene og fylkeskommunene kan legge føringer på hva PP- tjenesten skal arbeide med, så lenge det ikke går på bekostning av det lovpålagte arbeidet (Forskrifter 2008). Samtidig har de ansvar for å etablere et tilbud med bredt fagmiljø, høy kompetanse og tverrfaglighet (Håndbok for PP- tjenesten 2001). Det er en forutsetning at PP- tjenesten er organisert slik at den er tilgjengelig for alle barn, unge og voksne som har rettigheter etter opplæringsloven. PP- tjenesten kan ikke avvise noen som har krav på tilbud fra dem, selv om de har liten kapasitet (Forskrifter 2008).

I følge Opplæringsloven er kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling sentrale og prioriterte arbeidsområder for PP- tjenesten. Kommune og fylkeskommene har ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av kompetanse- og utviklingstiltak i skolen. PP- tjenesten skal hjelpe til med dette arbeidet. Det er ikke beskrevet i lovteksten hvilke konkrete aktiviteter som PP- tjenesten skal bidra med (St. meld. Nr. 23 (1997-98)).

PP- tjenesten skal hjelpe skole og barnehage med å arbeide systemrettet. Det betyr at man skal ha fokus på hele skolen og barnehagen eller en klasse eller gruppe som barnet er en del av. Det systemrettede arbeidet kan omhandle skole/barnehageledelse, klasse/gruppeledelse, miljøet i en klasse eller gruppe, psykososialt miljø i skolen/ barnehagen, organisering av undervisning, inkludering av barn, kompetanseutvikling og ressursfordeling (Berg 2005).

At begrepene forebygging og tverretattlig samarbeid ikke er nevnt eksplisitt som oppgave i PP- tjenesten, slik det stod i tidligere forskrifter, må ikke forstås dit hen at dette arbeidet ikke bør prioriteres. Når det gjelder det forebyggende perspektivet, er

en økt vektlegging av systemarbeid, nedfelt i kompetanse- og organisasjonsutvikling. Tverretatlig samarbeid er en selvfølge for det helhetlige arbeidet med barn, unge og voksne med særskilte behov. Tverretatlig samarbeid er ikke en oppgave, men snarere en metode for å løse oppgaver. Ofte er det tverretatlige samarbeidet en forutsetning for å lykkes faglig, samtidig som det er nødvendig for å gi brukerne det tilbudet de har behov for (Håndbok for PP- tjenesten 2001).

Systemrettet arbeid kan være svært omfattende arbeidsområde som vil kreve mye tid og ressurser. Når ikke lovverket utdyper og forklarer hvordan dette arbeidet skal og kan utføres, kan det virke lite konkret, samt at det kan være vanskelig å få oversikt og skape usikkerhet i arbeidet.

Før kommune eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det liggje føre ei sakkyndig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør gjevast (Opplæringsloven § 5-3).

Videre sier loven at den sakkyndige vurderinga skal inneholde og ta utgangspunkt i hvilke utbytte en har av det ordinære undervisningstilbudet. Om eleven har lærevansker og eller om det er andre forhold ved opplæringen. En må ta utgangspunkt i elevens forutsetninger for opplæring og vurdere om en kan gi hjelp innenfor det opplæringstilbudet en har, eller vise til hvilken opplæring som kan være forsvarlig.

For å få igjennom et vedtak i kommunen om spesialpedagogisk hjelp, må det sakkyndige arbeidet være så grundig utført at det ikke er tvil om hvilke opplæring barnet skal ha. I merknader fra Ot.prp. nr. 46 (1997-98) blir det vektlagt at en ikke bare kan tilrå ekstra timerressurser uten at det også er vedtatt krav til innholdet i opplæringen og hvordan en har tenkt å organisere opplæringen (Opplæringslova og forskrifter 2008).

PP- tjenesten har et lovpålagt arbeidsområde. Det stilles store krav til kvaliteten på arbeidet deres, og de har et stort ansvar for å få gjort arbeidet på en forsvarlig måte. En kan få inntrykk av at lovverket vektlegger det sakkyndige arbeidet mer enn

kompetanse- og organisasjonsutviklingsarbeid, siden den fremgår av lovteksten hva som inngår i det sakkyndige arbeidet.

I følge Opplæringslova har alle barn og unge en lovfestet rett til spesialpedagogisk hjelp. Dette gjelder elever som ikke har eller kan få ett tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet § 5-1. Dette gjelder også førskolebarns om har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp, og foreldrene skal få tilbud om foreldrerådgivning § 5-7.

Lovverket fremhever at førskolebarn har rett til foreldrerådgivning som en del av det spesialpedagogiske tilbudet. Dette kommer ikke eksplisitt frem i lovverket til å gjelde barn i skolepliktig alder. I følge Opplæringslova § 5-4, skal tilbudet om spesialpedagogisk hjelp så langt råd er formes ut i samarbeid med barnet og foreldrene, og en skal legge vekt på deres syn. En slik bestemmelse vil gi PP-tjenesten plikt til å rådføre seg med barnet og deres foreldre i arbeidet med å utforme sakkyndig rapport og anbefalinger til tiltak. Skolen har plikt til å ha eleven og foreldrene med i drøftingen av den individuelle opplæringsplanen.

PP- tjenesten er primært en hjelpeinstans. Med det menes det at det er en forventning til at tjenesten har kompetanse til å gi råd, og at rollene er tydelige. PP- tjenesten er en 1. linjetjeneste og et lavterskeltilbud. Det betyr at det skal være enkelt å komme til, og at terskelen for å få hjelp er lav. Skolen og barnehagen er ansvarlig for å si i fra hvis de ikke har kompetanse til å sette inn tiltak innenfor et spesialpedagogisk område. Foreldrene må gi samtykke når skolen og barnehagen vil melde opp barn til PP- tjenesten (Opplæringslova § 5-4). De pedagogiske enhetene kan også drøfte anonyme saker med PP- tjenesten uten foreldrenes samtykke. For å fremme ett best mulig samarbeid mellom foreldre skole/barnehage og PP- tjenesten, kan det være hensiktsmessig å involvere foreldrene tidligst mulig. PP- tjenesten har i liten grad ansvar for tiltak, men de har ansvar for å gi råd og veiledning om ulike tiltak som kan settes i gang (Håndbok for PP- tjenesten 2001).

Skal PP- tjenesten kunne hjelpe skolen og barnehage på best mulig måte må de ha kunnskap om det psykososiale miljøet i de pedagogiske enhetene, som omfatter

elevene og rammene pedagogene arbeider innenfor. Denne kunnskapen kan en tilegne seg ved tilstedeværelse i skolen og barnehagen. I følge Berg (2005) kan en ha faste kontaktmøter med skolen, det kan medføre at det blir lettere for skolen å drøfte, sette i gang og evaluere tiltak. Her kan PP- tjenesten bidra med fagkompetanse, råd og veiledning. Dette kan en også gjøre i barnehagene.

PP- tjenesten utgjør en fagressurs som skal gi råd til ledelsen før vedtak om for eksempel rett til spesialundervisning. PP- tjenesten kan også få forespørsel fra en skole og barnehage om hjelp til å drive kompetanseutvikling av personalet. De kan også bli engasjert i et organisasjonsutviklingsprogram. På denne måten utfører PP- tjenesten arbeidsoppgaver som blir gitt av andre, samtidig som PP- tjenesten har brukere som henvender seg direkte til dem for å få hjelp uten at det er andre som er involvert (Håndbok for PP- tjenesten 2001). Dette kan være foreldre, barn og ungdom.

PP- tjenesten har mange arbeidsoppgaver, de skal ha en hjelpefunksjon overfor barnehage - og skolesystemet og være en koordinerende instans i forhold til tiltak på tvers av etater. Departementet understreker at tjenesten bør være en faglig støttespiller for skolen i vid forstand og gi tilbud om utredning, praktisk rådgivning og direkte hjelp til barn og unge med spesielle behov for oppfølging. Forsvarlig sakkyndig vurdering inngår som en del av tjenestens samlede spesialpedagogiske ansvar. Både Opplæringsloven, forarbeidet til loven og St. meld. nr. 23 (1997-98) sier at PP- tjenesten skal balansere mellom det individ- og systemrettet arbeidet. I arbeidet med barn og unge med psykososiale vansker er det ikke ønskelig å trekke klare skillelinjer mellom individorientert og systemorientert arbeid. En kan tolke dette som at en ikke kan se individet isolert fra miljøet det er en del av. (Opplæringslova 2008 med forskrifter)

Når PP- rådgivere skal utføre alle disse arbeidsoppgavene bør de ha kunnskap om og ha tilegnet seg forskjellige rådgivningsferdigheter som kan være hensiktsmessige i arbeid med andre mennesker.

2.2 Rådgivning

Rådgivning er et gammelt begrep, men som fagområde er det ganske nytt. Det er brukt i alle samfunn, gjennom alle tider, der kloke mennesker har gitt råd til andre. Religioner har kanskje sagt noe om hvem som skal gi råd. Filosofer har beskrevet sider ved hjelpeprosessen av menneskers søken etter meningen med livet. Men det var i forrige århundre at rådgivning ble sett på som en egen profesjon. I følge Lassen (2004) kan et yrke kalles en profesjon når det kreves en utdanning, som igjen skal føre til sertifisering. Rammene for en profesjon er etisk og juridisk basert. Pedagogisk-psykologiske rådgiver er en slik beskyttet tittel.

2.2.1 Humanistisk perspektiv

Rådgivningsbegrepet er ikke entydig. Enhver rådgivningstradisjon bygger på et menneskesyn, noe som sjelden blir uttrykt eksplisitt. Menneskesynet preger både den måten rådgiveren møter rådsøkeren på, hvilke spørsmål hun eller han stiller, hva slags relasjon de får til hverandre, og hvordan rådgiveren fortolker rådsøkerens problemer. Rådgiverens menneskesyn kan være påvirket av moralske og religiøse verdier, og av rådgiverens egen oppdragelse og erfaringer, så vel som av teorier. Grunnleggende ideer i humanistisk teori er at alle mennesker har iboende krefter og muligheter til å gjøre egne valg og realisere sitt potensial når deres primære behov er dekket. Innenfor humanismen ser en på rådgivning som bevisstgjøring av mulighetene rådsøker har for vekst og mestring (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005).

Vi har i valgt å legge vekt på den humanistiske tradisjonen fordi vi er av den oppfatning at alle PP- rådgivere bør inneha de grunnleggende egenskapene i sitt arbeid.

Betegnelsene ”rådgivning”, ”veiledning” og ”konsultasjon” møter man på ulik måte i det spesialpedagogiske feltet. I noe av litteraturen brukes begrepet rådgivning som et paraplybegrep over disse begrepene (Lassen 2002, Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005). I følge Davis (1995) handler rådgivning ikke bare om å løse problemer, men å hjelpe mennesker til å få det bedre med seg selv. Egan (2002) er

inne på det samme, der hovedanliggende er å gi hjelp til selvhjelp, noe som er i tråd med vårt syn på rådgivning. Det vil ikke bare være i den enkelte situasjon, men også i senere og lignende situasjoner. Det samme gjelder betegnelsene rådgiver, veileder og konsulent, som man finner i ulike yrker i samfunnet. Felles for disse betegnelsene er at de oppfattes som eksperter innenfor et fagområde (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005).

Konsultasjon defineres av Caplan & Caplan (1993) som: *”En virksomhet mellom to profesjonelle yrkesutøvere, der den ene oppsøker den andre på grunn av en arbeidsoppgave som ikke mestres, og som en mener ligger innenfor konsulentens spesielle kompetanseområde”*. Konsultasjonen skal bidra til at den som søker hjelp utvikler tro på egen kompetanse og blir i stand til å løse utfordringene på egen hånd. Dette bidrar til å kjennetegne konsultasjon som en indirekte arbeidsmåte overfor rådsøker. Slik konsultasjon kan sees på som et samarbeid med skolen, se punkt 2.6.3. (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005). I dette tilfellet er det symmetri i rådgivningen siden det er et likeverdig forhold mellom rådgiver og rådsøker. Det motsatte er når det er asymmetri i en rådgivningssituasjon. Det kan for eksempel oppstå i rådgivning til foreldre. Her går rådgiver inn i situasjonen med sin kompetanse og erfaringer, og rådsøker vil være i en sårbar situasjon, selv om rådgiver har grunnleggende respekt for rådsøker. Dette er med på å bidra til forskjell i den makt en har overfor hverandre. For å jevne ut denne maktforskjellen er det viktig at rådgiver er ydmyk overfor rådsøker. Det er viktig at man er klar over hva slags hjelp man kan gi, men også ha respekt for den kompetanse rådsøker har. Det vil for eksempel være den kunnskap foreldre har om sitt eget barn (Lassen 2004). Vi har valgt å definere konsultasjon fordi det er en egnet måte å beskrive arbeidet en PP-rådgiver gjør i møte med skolen og barnehagen. Der gir de ofte ikke direkte hjelp til barnet, men via en tredjeperson, som for eksempel pedagogen.

I den nyere tid, og med det som mange vil kalle for et paradigmeskifte innenfor rådgivningstradisjonene, er fokuset mer flyttet fra behandling og patologi, til det å få hjelp ut fra de faktorer som fremmer helse og mestring. De overordnede prinsippene i disse nye retningene stemmer overens med det som viser seg å være effektivt i

rådgivningspraksisen innenfor den humanistiske tradisjon (Lassen 2004). En av de nyere rådgivningstradisjoner som fokuserer på mestring og vekst er blant andre empowerment, som kan oversettes med myndiggjøring (Lauvås og Lauvås (2008). ”Empowerment” som metode fokuserer på å identifisere rådsøkers ressurser, og på oppbyggingen av kompetansen hos individer og systemer” (Lassen 2004 s. 38). Empowerment som prinsipp i rådgivning, er opptatt av å styrke den som søker hjelp til å mestre sine egne utfordringer. Individet blir sett på som en del av et system, og man er opptatt av å styrke og å gi aktørene som er involvert, kompetanse på dette feltet (Lassen 2004).

2.2.2 Rådgivningsegenskaper

Carl Rogers er opptatt av det han kaller personsentrerte former for rådgivning. Han sier at rådgivningsprosessen er en prosess hvor selvets struktur blir avslappet i den sikkerhetsrelasjonen som etableres med rådgiveren, slik at tidligere undertrykte erfaringer oppfattes og integreres i et endret selv. I følge Carl Rogers er følgende egenskaper og holdninger viktig hos en rådgiver (Rogers 1990). ”*These three conditions are the therapist’s congruence or genuineness; unconditional positive regards, a complete acceptance; and a sensitively accurate empathetic understanding*” (Rogers 1990, s 11). Den mest avgjørende egenskapen hos en rådgiver er at han er *congruent*. De to andre egenskapene *unconditional positive regards* og *a sensitively accurate empathetic* eksisterer ikke uten den første. For å få i gang en god rådgivningsprosess, trenger en rådgiver i følge Carl Rogers disse tre grunnleggende holdningene, kongruens, positiv aktelse og empati.

2.2.3 Kongruens

For å være kongruent må rådgiveren være seg selv på en genuin måte. I følge Rogers (1990) betyr det å være gjennomsiktig. Med det mener han at rådgiveren oppfattes av rådsøker som en autentisk og troverdig person. Det betyr ikke at rådgiver skal være åpen for en hver pris og ikke være i tvil. Men rådgiver skal bruke de deler av seg selv som er mest relevante i et rådgivningsforhold. En rådgiver må kunne innrømme at han ikke sitter med all kunnskap, og samtidig være i tvil om hvordan ting er. Dette er

en rådgiver i stand til å være, når en er åpen for at rådsøker har sine erfaringer, uten at ens egen forutinntatthet kommer i veien. Dette er viktig for å kunne lytte aktivt og å kunne oppfatte rådsøkers situasjon så klart som mulig. Rådgivers kongruens er med på å gi rådgiver en plattform av trygghet og forutsigbarhet gjennom sitt arbeid (Rogers 1990).

2.2.4 Empati

Rogers (1990) fremhever også empati som en viktig og sentral egenskap i rådgivningen. Empati betyr evnen til å oppleve eller fange opp rådsøkers verden. I følge Rogers består empati av tre trinn. I det første trinn vises en persons evne til å oppfatte en annens følelse. Følelsen treffer rådgiveren i ens eget følelsesapparat, som på denne måten gir en opplevelse av den andres følelse. Dette gir igjen muligheten til å fange opp den andres følelser. Gjennom ens egen refleksjon vet en at det ikke er ens egne følelser og dermed kan en sette seg inn i rådsøkers sted. Det andre trinnet i den empatiske prosess er en profesjonell kommunikasjon av empatisk forståelse. I følge Rogers (1990) er det viktig å inkludere formidling av ens egen forståelse som en del av definisjonen av empati. På denne måten kan rådgiver hjelpe rådsøker til å forholde seg empatisk overfor seg selv. Det tredje trinnet i den empatiske prosessen er knyttet til rådsøkers reaksjoner på denne formidlingen. Det synes å være viktig med tilstrekkelig trening med tilbakemeldinger på egen reksjon for å få til en empatisk kommunikasjon (Rogers 1990).

2.2.5 Positiv aktelse.

Med positiv aktelse menes det at rådgiver kommuniserer på en slik måte at rådsøker føler at rådgiver bryr seg om ham på en genuin måte. Rådgiver må kommunisere med rådsøker på en måte som viser en full akseptering. Rogers fremhever betydningen av varme og helhet i aksepteringen. En slik holdning gir seg uttrykk i en positiv respons. Samtidig betyr positiv aktelse å se rådsøkers positive uttrykk gjennom sterke sider når det vises glede, men også å møte depresjon og nederlag (Rogers 1990). Denne typen akseptering vil lettere føre til at rådsøker blir involvert i rådgivningsprosessen.

I følge Davis (1995) blir spontanitet og kontinuitet to sentrale momenter for å være autentisk i forhold til rådsøker. I spontanitet ligger det å være minst mulig i forsvar, noe som krever en viss trygghet hos rådgiver. Samtidig må rådgiver vise kontinuitet, noe som innebærer å beholde en profesjonell profil. Egan (2002) kaller kongruens for genuinitet. Han er opptatt av egenskaper og holdninger som kommer til syne gjennom rådgivers atferd. Videre har Davis (1995) lagt til ydmykhet og dempet entusiasme som viktige holdninger hos en rådgiver. Ydmykhet betyr å være realistisk i forhold til det man kan tilby av hjelp som rådgiver. Det er å kjenne sin begrensning, men samtidig sin egen styrke. Ved å ha en slik selvinnsikt vil man få en økt følelse av trygghet i møte med andre. Dette vil også gjøre det lettere å akseptere ulikheten mellom seg selv og andre. I dempet entusiasme ligger det en erkjenning om at det er viktig å være entusiastisk og gi håp og samtidig pågangsmot til rådsøker, men at følelsene ikke skal være overveldende. Schibbye (1996) vektlegger begrepet anerkjennelse i en rådgivningsprosess. Slik vi tolker dette legger hun vekt på at det i en rådgivningssituasjon er viktig at denne holdningen kommer til uttrykk i rådgivningen slik at det gjensidige understrekes.

2.2.6 Kommunikasjon og relasjon i rådgivning

Begrepet kommunikasjon kommer av det latinske begrepet *communicare*, som betyr å gjøre noe felles (Eide og Eide 2007). Kommunikasjon er sentralt i rådgivning. Dersom man definerer kommunikasjon som en utveksling av budskap, er rådgivers ferdigheter i kommunikasjon viktig i rådgivningsprosessen (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005). Det er gjennom disse kommunikasjonsprosessene at man muliggjør hjelp til mennesker i en vanskelig situasjon. Det finnes mange teorier om kommunikasjon. En sentral person innenfor kommunikasjonsteori er Gregory Bateson. Hans kommunikasjonsbegrep er utvidet til å omfatte samhandling i vid forstand, der han ikke bare har med det talte ord, men også den non-verbale kommunikasjon. Han sier at "alt er kommunikasjon". Med dette mener han at alt vi sier og gjør har kommunikasjonsverdi (Bateson 2000). Det kan derfor være viktig at man er seg selv bevisst det kroppsspråk man har i samhandling med andre mennesker. Det blir derfor etter vår mening sentralt i en rådgivningssituasjon.

Lassen definerer rådgivning som en:

”Rådgivning er en kommunikativ prosess mellom to eller flere mennesker, hvor samspillet er definert i klare rammer med hensyn til forholdets karakter, dets innhold og tidsbegrensning. Målet rådsøker arbeider mot er den styrende faktor i rådgivningsprosessen, arbeidet for å nå målet blir rådgivningsprosessen. Å nå mål og delmål blir resultatet av selve rådgivningen” (Lassen 2004, s.26).

Rådgivningsprosessen innenfor den humanistiske tradisjonen, vektlegger hvordan kommunikasjonen påvirker forholdet mellom de to aktørene, rådgiver og rådsøker. I starten av en rådgivningsprosess vil den nonverbale kommunikasjon bety mye for oppbyggingen av en god relasjon og et godt tillitsforhold mellom rådgiver og rådsøker. God relasjon påvirker både innholdet i kommunikasjonen, og hvordan maktforholdet oppleves i rådgivningssituasjonen (Lassen 2004). Med den nonverbale kommunikasjonen mener vi her rådgivers evne til fokusering, blikkontakt og evnen til å lytte til det som blir sagt. Dette formidler hvor ærlig og ekte interesse rådgiver har for å lytte og hjelpe rådsøker. Gjennom aktiv lytting vil man kunne oppfatte rådsøkers situasjon så klart som mulig, noe som er en forutsetning for å kunne gi en så god hjelp som mulig (Skau 2005). Kommunikasjon foregår både på et innholdsplan og et relasjonsplan. Innholdsplanet er ordene vi bruker, stemmen og våre nonverbale uttrykk. Når det her er snakk om et relasjonsplan, handler det om det forholdet som oppstår mellom aktørene. Helt tilbake til 1950 årene har det vært en forståelse av at relasjonen mellom aktørene i en rådgivningssituasjon, er viktig for resultatet av rådgivningen (Geldard 1989).

En måte å gi respons på i en rådgivningssituasjon er å bruke speiling. Dette gir den man gir rådgivning til en mulighet til å stoppe opp og selv granske sine uttalelser. Denne teknikken på respons kan også brukes ved å speile innhold og følelser, og formidle dette tilbake til rådsøker. Dette skjer ved å omformulere rådsøkers uttalelser (Geldard 1989).

For å kunne bidra med rådgivning, må en ha kunnskap om det området en skal gi rådgivning i. I dette tilfellet ser vi på forebygging av psykososiale vansker. De egenskapene vi har skissert opp i temaet rådgivning er sentrale egenskaper i møte med barn med psykososiale vansker.

2.3 Psykososiale vansker

Begrepet psykososiale vansker har ulike definisjoner. Det er et mangfoldig tema med ulike forståelsesmåter og det benyttes ulike begreper. Det blir brukt begrep som atferdsvansker, hyperaktive, utagerende og innagerende atferd, tilpasningsvansker, problembarn, barn med sosiale og emosjonelle vansker, og disiplinproblem. Alle disse begrepene handler om barn og unge som har problemer med å innordne seg i en sosial kontekst, eller som til stadighet kommer i konflikt med de sosiale spillereglene de møter i sosiale sammenhenger (Befring 2008b). Vi har valgt å bruke begrepet psykososiale vansker. Definisjonene som vi viser til er i forhold til skolen, men kan også brukes opp mot barnehagen.

Det finnes ulike former for psykososiale vansker. I følge Befring (2006) kan det vise seg i særlige relasjonsvansker, som involverer den sosiale konteksten på en negativ måte. Psykososiale vansker avdekker problemer hos individet, men det avdekker også mangler ved det sosiale systemet som individet er en del av. Det kan være barnehagens og skolens innhold eller struktur. Dette er i tråd med Bronfenbrenner (1979), og Klefbeck og Ogden (2005) som definerer psykososiale vansker som et resultat av et "disturbed ecosystem". Når det ikke er samsvar mellom barna og konteksten de er i, kan det medfører stor oppmerksomhet, siden det ofte skaper konsekvenser for omgivelsene. Det er samtidig en stor påkjenning for de barna det gjelder.

Ogden (2005) fokuserer også på at det er et misforhold mellom individ og kontekst. Vansker i skolen er ikke et fenomen som eksisterer uavhengig av rådende sosiale og kulturelle normer, han definerer psykososiale vansker som: *"Atferdsproblemer i*

skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre” (Ogden 2005 s. 15). Definisjonen fremhever betydningen av de kontekstuelle og læringsmessige betingelsene for hvordan barn og unge oppfører seg. På denne måten kan vi se psykososiale vansker i lys av at det ikke er samsvar mellom de forventninger og krav som barn og unge stilles overfor, og den evne og vilje barnet viser til å møte de ulike kravene. Forventninger og krav kan variere fra skole til skole, fra lærer til lærer for hva som er akseptert og ikke. Det omfatter barn som er urolige og forstyrrer undervisningen for seg selv og andre, men i like stor grad de som trekker seg tilbake og isolerer seg. Dette kan igjen føre til hindringer i samspill med andre, fordi situasjonen blir konfliktfylt eller fører til sosial isolasjon.

Den vanligste måten å dele inn psykososiale vansker på er utagerende atferd og innagerende atferd. Barn med utagerende atferd har fått størst oppmerksomhet, fordi de forstyrrer både lærere og medelever i undervisningen, men det er like mange barn med innagerende atferd (Lund 2004, Nordahl, Sørлие, Manger og Tveit 2005). Disse barna får ikke så mye oppmerksomhet, de er stille og forstyrrer ikke andre.

En kan skille mellom ulike typer og grader av problemer og ulike sosiale sammenhenger som de forekommer i. Med fokus på forebygging av psykososiale vansker i skolen og barnehagen, vil vi vise til Sørлие og Nordahl (1998) sin undersøkelse av disse vanskene i et normalutvalg av skolen på slutten av 1990-tallet. Det er noen år siden denne undersøkelsen ble utført, men vi finner den like aktuell i dag. De delte psykososiale vansker inn i fire områder, fra høyfrekvent, som forekommer ofte og omfatter mange, til lavfrekvent som forekommer sjelden og omfatter få barn.

Lærings- og undervisningshemmende atferd forekommer først og fremst i undervisningssituasjonen. Det er atferd som å drømme seg bort i timene (innadvendt), bli lett distraheret, å være urolig og bråkete og å forstyrre de andre. Omfanget vil være avhengig av kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen. Ogden

(2005) bruker begrepet disiplin- og trivselsproblem. Hvor omfattende og varige disse problemene blir, kommer an på om barna har forutsetninger til å innfri forventningen, skolemiljøets kvaliteter, lærernes kompetanse i å organisere og lede klassen, og hvordan foreldrene forholder seg til det.

Utagerende atferd blir sett på som den vanligste formen for psykososiale vansker. Det er barn som blir fort sinte, sloss, krangler og svarer tilbake. Ogden (2005) bruker begrepet utviklings- og situasjonsbestemte problemer, og sier at denne atferden trolig er en reaksjon på de miljøer barna møter, skole og hjem. Disse problemene vil være forbigående, men reagerer foreldre, pedagoger og andre voksne uhensiktsmessig, kan de vedvare og utarte seg.

Sosial isolasjon er ikke en atferd som vanligvis går utover andre, men som kan være en stor belastning for den det gjelder. Det er barn som føler seg ensomme, er deprimerte, usikre, og går mye alene. I følge Ogden (2005) kan barn ha psykiske vansker, lærevansker eller en vanskelig omsorgssituasjon, uten at det forekommer utagerende atferd i tillegg, også kalt avgrensede atferdsproblemer.

Antisosial atferd forekommer ikke så ofte, men utgjør store utfordringer i de tilfeller den forekommer. Det kan være hærverk, trusler og plaging av andre, tyveri, bruk av rusmidler, og skulke skolen. Dette er alvorlige regelbrudd som kan ha negative eller skadelige konsekvenser for andre og for den som utfører disse handlingene. Alvorlige og omfattende atferdsproblemer utgjør en stor risiko for fremtidige vansker både for individ og samfunn (Ogden 2005).

Med utgangspunkt i dette vil det være hensiktsmessig både for barn, unge og samfunnet generelt at en setter inn tiltak tidlig i utviklingsprosessen slik at en kan forebygge for psykososiale vansker.

2.4 Forebygging

Det finnes ulike former for forebygging og ulike måter å forstå og definere begrepet. Vi vil presentere forskjellige definisjoner og begreper, og knytte dem til de forskjellige nivåene i barnehage og skole.

I et allmennforebyggende perspektiv handler forebygging om å iverksette tiltak med forventninger om å komme en uheldig utvikling i forkjøpet, eller å motvirke forverring av en tilstand. I et spesialpedagogisk perspektiv vil en forebygge både i individ-, institusjons- og samfunnsnivå. En skal forsterke positive og utviklingsfremmende faktorer og samtidig redusere negative og utviklingshemmende faktorer (Befring 2008a). Her oppfatter vi forebygging som et pedagogisk og samfunnsmessig ansvarsområde, det å sette inn tiltak så tidlig som mulig for å hindre utvikling av psykososiale vansker.

Den mest brukte definisjonen på forebygging har den amerikanske psykiateren Gerard Caplan (1964). Han sier at forebygging er et samfunnsmessig ansvarsområde, og deler forebygging inn i primær,- sekundær- og tertiærforebygging. Primærforebygging vil si å redusere forekomsten av psykososiale vansker, ved å sette inn tiltak mot en hel befolkning, eller på et avgrenset område, for å forhindre at problemer eller skader oppstår.

Med sekundærforebygging vil en redusere varigheten av negativ utvikling, ved å sette inn tiltak mot grupper som befinner seg i risikozonen, og som står i fare for å utvikle større og mer omfattende problemer.

Med tertiærforebygging vil en redusere skadevirkningene, ved å sette inn tiltak for å redusere omfanget av problemer hos enkeltelever eller grupper som har utviklet psykososiale vansker.

For å skape en best mulig oversikt over temaet forebygging av psykososiale vansker i skole- og barnehagesystemet, vil vi presentere Nordahl, Sørli og Manger og Tveit (2005) sine definisjoner og begrep opp mot Caplan sin definisjon. Nordahl, Sørli og

Manger og Tveit (2005) sine definisjoner og begrep kan med fordel også brukes inn mot barnehagen.

Når Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) omtaler forebygging, bruker de begrepene proaktive- og reaktive strategier. Proaktive strategier er tiltak som har til hensikt å motvirke og å forebygge utvikling av ulike former for psykososiale vansker. Som oftest vil disse tiltakene omfatte alle innenfor en gruppe, som skole eller skoleklasse. Strategiene bør være inkluderende og ha fremtidig virkning. Her blir også begrepene skoleomfattende/klassesentrerte tiltak brukt. Det er tiltak rettet mot hele skolen som sosial organisasjon, og tiltak i klassen som omfatter undervisning og den sosial samhandlingen der (Sørli 2000). En kan sammenfatte dette med begrepet primærforebygging.

Proaktive strategier blir og brukt for å redusere eller fjerne faktorer som opprettholder psykososiale vansker i ulike sosiale miljøer. Det kan være elevsentrerte tiltak som blir rettet mot en eller flere barn for å påvirke deres atferd og mestring. Er vanskene medfødte nevrobiologisk dysfunksjon eller svikt, er det ikke umulig å kompensere for disse (Sørli 2000). En kan sammenfatte dette med sekundærforebygging.

Reaktive strategier er når en reagerer etter at problemene har oppstått. Multisystemisk tiltak der en eller flere elever er i høy risiko for å utvikle, eller har utviklet psykososiale vansker. Her må en inn med en kombinasjon av tiltak, som er tilpasset den enkelte elevs behov (Sørli 2000), i likhet med tertiærforebygging.

Med forebygging mener vi tiltak som blir iverksatt for å unngå utvikling av psykososiale vansker på de forskjellige nivåene. Med en innstilling om at mennesker har kapasitet til å forandre seg hele livet, og erfaringer i tidlig barndom endres ved hjelp av senere erfaringer. Med dette viser vi til Rye (2005) sitt begrep om tidlig intervensjon, jo tidligere en kommer inn med tiltak, jo større vil den forebyggende effekten være for å hindre videre utvikling av psykososiale vansker.

Det ideelle vil være å sette inn vellykkede forebyggende tiltak på primær- og sekundærnivå, da vil det føre til færre tiltak på tertiærnivå. Med dette i tankene bør

det forebyggende arbeidet integreres i normaltilbudet for barn og unge i skolen og barnehage. I tillegg bør tiltakene være langsiktige og ha et omfang og innhold som kan danne en tilstrekkelig motvekt til risikovirkninger og begynnende problemutvikling (Klefbeck & Ogden 2005).

Når en skal arbeide med forebygging av psykososiale vansker bør en ha kunnskaper om beskyttende faktorer og risikofaktorer. En risikofaktor er en hvilken som helst faktor hos individet eller miljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005). Beskyttende faktorer fremmer kompetanse og positiv utvikling, og kan ha problemforebyggende innvirkning og moderere eller kompensere for negative innvirkninger av risikofaktorer (Rutter 1990, Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005). Det er her snakk om faktorer som kan være med på å fremme eller hemme barns utvikling. Psykososiale vansker er veldig sammensatte problemer, når en skal forebygge disse, må en sette inn tiltakene som er knyttet til forståelsen av systemperspektivet.

2.5 Systemperspektivet

Vi har valgt et systemperspektiv for å unngå ensidige individuelle forklaringer til barns psykososiale vansker. Disse vanskene er oftest veldig sammensatte, og det er derfor viktig å se barna i samspill med miljøet, og miljøet i samspill med barna. Systemperspektivet kan brukes til å forklare interaksjonen i og mellom de systemene som barna er i. Her er det tatt utgangspunkt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å vise hvor sammensatt barns tilværelse er.

Ludwig von Bertalanffy (1951) utviklet en generell systemteori. I systemteorien er helheten mer enn summen av enkeltdelene, at systemet som er åpent, skaper og omskaper seg selv gjennom læring. Det innebærer at et problem ikke kan løsrives fra den sammenheng det oppstår i, en må tenke helhetlig. Urie Bronfenbrenner er en av pionerforskerne innenfor den systemiske måten å tenke på. Han introduserte det

utviklingsøkologiske perspektivet, der han integrerte det psykologiske individperspektivet og det sosiologiske perspektivet. Her synliggjør han barns utviklingsprosess i interaksjon og samhandling med andre mennesker i ulike systemer, og at det er en gjensidig påvirkning (Bronfenbrenner 1979). Klefbeck og Ogden (2005) kaller det økologiske systemperspektivet for metateori, en teori som andre teorier kan innpasses i. Slik at en har mulighet for en eklektisk tilnærming ved å kombinere flere ulike perspektiv for å få frem et helhetlig bilde.

Den økologiske utviklingsmodell deles inn etter graden av nærhet til barna på de ulike systemene fra mikro- til makrosystem. De ulike systemene vil påvirke hverandre, og ha ulik påvirkningskraft på barna som er de viktige brukerne av barnehage og skole. Det vil hele tiden være en gjensidig påvirkning mellom barna og systemene. Systemperspektivet kan brukes som en forebyggende innsats der en gjennom kartlegging, analyse og tiltak forsøker å redusere faren for at barn skal utvikle psykososiale vansker. I følge Andersson (1985) blir det her viktig å kartlegge hva man gjør og hvordan man gjør det.

Bronfenbrenner (1979) beskriver det økologiske miljøet som ett sett med konsentriske sirkler. Den innerste sirkelen kaller han mikrosystemet. Dette systemet er et mønster av aktiviteter, roller og interpersonlige relasjoner som barnet erfarer i en kontekst eller miljø med særegen fysiske og materielle karakteristika. Dette er miljøer som barnet selv er til stede i, hjem, barnehage, skole, nabolag og venner. Her er det en gjensidig påvirkning mellom barnet og miljø.

Bronfenbrenner (1979) vektlegger aktiviteter, roller og relasjoner som barnet engasjerer seg i som særlig viktig i en persons utvikling, også kalt mikrosystemets byggesteiner. Hvilke erfaringer barnet får vil si noe om dets utvikling i positiv eller negativ retning.

Hvilke rolle en har, eller som blir forventet av andre, kan være avhengig av aktiviteten og hvilke relasjoner som utvikles mellom deltakerne (Bronfenbrenner 1979). Når en ser på skoleklassen og barnehagegruppen som et mikrosystem, må en kartlegge hvilke relasjoner det er mellom barnet og de andre barna, og mellom barnet

og pedagogene. En må ta i betraktning hvordan deltakerne opplever de mellommenneskelige relasjonene. På alle utviklingstrinn er kvaliteten på relasjonene avgjørende, barna må oppleve omsorg, og deres mestringsforsøk og mestring må bli bekreftet (Klefbeck & Ogden 2005). Videre må en ta i betraktning at barnas deltakelse og medvirkning vil bli påvirket av hvilke aktiviteter som praktiseres og som har status. Det vil påvirke barnas utvikling, om de gjentatte ganger lykkes eller mislykkes i disse aktivitetene (Andersson 1985). Det kan være aktiviteter som barna mestrer eller ikke mestrer, og kanskje har barnet fått en rolle som ”bråkemaker” eller ”den flinke”. Barnet kan oppfatte at andre har forventninger til rollen, og derfor fortsetter en i den rollen en har blitt tildelt. I følge Berg (2007) er psykososiale vansker i stor grad forårsaket av at barnet ikke mestrer skolehverdagen, mangler sosiale ferdigheter og tilhørighet eller har vanskelige familieforhold. Rutter (1990) er også inne på dette når han sier at det er flere forskningsresultat som tyder på at trygge og harmoniske relasjoner og mestring av oppgaver som barna verdsetter er sentrale. Med dette mener han at det å lykkes sosialt i forskjellige fritidsaktiviteter og skoleaktiviteter, å ha ansvarsroller og ansvarsoppgaver, vil fremme utviklingen i riktig retning. Alle disse forholdene gjelder også for yngre barn i barnehagen. Hvert mikrosystem kan kartlegges hver for seg, men de nettverk av relasjoner og aktiviteter som skjer imellom disse kan få konsekvenser for barnet.

Sirkelen utenfor mikrosystemet kaller han mesosystemet. Dette systemet utgjør det innbyrdes forhold (interrelasjoner) blant to eller flere mikrosystem som barnet/individet aktivt deltar i. Det beskriver samspillet eller interaksjonen som skjer mellom de ulike mikrosystemer som barnet/individet er en del av. Det kan være relasjoner og kommunikasjon mellom barnehage- hjem, skole- hjem, skole-fritidsordninger, hjem- venner, hjem- nabolag (Bronfenbrenner 1979). Kvaliteten i dette systemet kan på en avgjørende måte representere utviklingsmuligheter eller risiko. Hvor god denne kontakten mellom mikrosystemene er, er av grunnleggende betydning for barns sosialisering.

Skole og barnehage skal i størst mulig grad imøtekomme samfunnets behov for at barna utvikler seg til ”gagns menneske”, en læring og utvikling som bare kan skje i

nært samarbeid med hjemmet. Samarbeidet er bærebjelken i barnas bestrebelser på å knytte dagligdagse erfaringer sammen til en meningsfull helhet (Rye 2005). Et gjensidig og støttende forhold mellom skole/barnehage og hjem vil her være en beskyttende faktor og ha en forebyggende effekt. Hyppig og variert kontakt mellom skole/barnehage og hjem er utviklingsfremmende for barn. Barna blir ikke utsatt for motstridende forventninger og en kan forebygge misforståelser og konflikter (Klefbeck & Ogden 2005). En vil finne mer om foreldresamarbeid under punkt 2.6.1.

Sirkelen som kraner rundt mesosystemet kaller han eksosystem. Et eksosystem er en eller flere arenaer som vil ha en indirekte påvirkning på barnet. Det kan være foreldrenes arbeidsplass, skole- og barnehageledelse, kollegaer, læreplaner, skole- og barnehagestruktur, kammeratene sine venner. En har også plassert PP- tjeneste og tverrfaglig samarbeid her. Kunnskapsløftet (2006) sier noe om hvordan en skal, kan og bør arbeide i skolen med hovedvekt på det faglige, men det sosiale blir også nevnt. Rammeplan for barnhagen (2006) gir de ansatte en forpliktende ramme for å planlegge, gjennomføre og vurdere virksomheten til barnehagen. Tverrfaglig samarbeid kommer vi tilbake til i punkt 2.6.2.

Den ytterste sirkelen kaller han makrosystemet. Et makrosystem refererer til ideologiske og institusjonelle mønstre som kan sammenlignes på tvers av kulturer og subkulturer. Det er overgripende strukturer og politiske utviklingstrekk som nedfelles i de underliggende systemene (mikro-, meso-, og ekso). Det kan være lover og regler, opplæringsloven, politiske og religiøse påvirkninger, kjønnsrollemønstre, økonomi, barnekultur og teknologi.

Når en skal analysere helheten, må man se på de ulike delene i helheten, slik at en får en oversikt over det som skjer. Ser en på barnehage og skole som en helhet, må en analysere det som skjer på de ulike arenaer. Relasjoner, roller og aktiviteter som foregår på et system vil påvirke det som hender i andre systemene og omvendt. Når en ser på skolen/barnehagen som helhet vil den også bli påvirket av omgivelsene og samfunnet generelt. Det er åpne systemer som gjensidig påvirker hverandre. Her

kommer det an på hvilke krefter og motkrefter som er virksomme innenfor det enkelte system, og mellom systemene (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005).

I følge Klefbeck og Ogden (2005) kan systemperspektivet være for generelt og upresist når en skal knytte det til konkrete hendelser og praktiske tiltak. Når systemene er gjensidig avhengige av hverandre kan det være vanskelig å avgjøre hvor en skal sette inn tiltak. Når en setter inn et tiltak et sted vet man ikke hvilke påvirkninger det vil ha på de andre delene i systemet, da alt påvirker alt. Modellens sterke side er at den er virkelighetsnær og gir en ramme for å analysere virkelighetens kompleksitet.

Bronfenbrenner (1979) sier at utvikling skjer innenfra og ut. I en sosiologisk sammenheng vil en se utviklingen utenfra og inn (Andersson 1985). Utviklingen vil nok bli påvirket begge veier. Med et forebyggingsperspektiv der det ideelle er primær- og sekundærforebygging kan en se modellen utenfra og inn, men det vil alltid være en vekselvirkning. Med forebygging på et tertiærnivå, vil de fleste tiltak også komme flere til gode.

Å kartlegge, analysere og sette inn tiltak ut fra et økologisk systemperspektiv, vil være ett omfattende og krevende arbeid. Skal PP- rådgiver ha mulighet til å utføre dette arbeidet, må en samarbeide med barn, foreldre, barnehage, skole og andre instanser.

2.6 Samarbeid

Psykososiale vansker kan i mange tilfeller ikke avhjelpes uten at det settes i gang tiltak i flere deler av de sosiale systemer som omgir barn eller unge. Samarbeidet bør være miljøovergripende. Med det menes det at det bør være et tett samarbeid mellom de aktørene som står barnet nærmest. Det er svært viktig at barnehage og skole samarbeider tett med hjemmet og med eksterne hjelpeinstanser for å få et best mulig tilrettelagt tilbud for barn med psykososiale vansker. Barn tilbringer i dag store deler

av sin hverdag enten i barnehagen eller i skolen, og der ligger det derfor store muligheter til å korrigere uønsket atferd. Barnehagen og skolen blir derfor en viktig samarbeidspartner for PP- tjeneste. Det er viktig at samarbeidet fungerer internt, og at det utarbeides tiltaksplaner som kan forebygge psykososiale vansker, samtidig som problemene må møtes på en profesjonell måte (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005).

Begrepene samarbeid og samordning blir mye brukt i litteraturen men de brukes om hverandre. Når en skal definere begrepene finner vi litteraturutvalget mye snevrere. Vi har valgt ut to definisjoner som passer for vårt prosjekt, og som viser forskjellen på samordning og samarbeid. Foreldresamarbeid får en kort omtale da vi i prosjektet har lagt hovedvekten på det tverrfaglige samarbeidet, og samarbeidet med skole og barnehage.

Knoff definerer samordning ”som en systematisering eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme problemstilling/klient/pasient, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre” (Knoff 1985 s. 130). Lauvås og Lauvås gir uttrykk for at samarbeid er noe mer enn samordning. De som samarbeider skal også utvikle tverrfaglig kunnskap og kompetanse. Samarbeid mellom mennesker er en dynamisk prosess der forhold mellom samarbeidspartene utvikler seg, og det utvikles relasjoner mellom deltakerne (Lauvås & Lauvås 2004). Med utgangspunkt i definisjonene, vil vi bruke begrepet samarbeid. Dersom alle som arbeider med og for barn samarbeider seg i mellom, med barna og deres familie, vil det styrke barnas totale oppvekstmiljø. Alle som deltar i samarbeidet vil kunne dele sin kompetanse med hverandre. Hvordan samarbeidet utvikler seg kommer an på hvilke relasjoner det er mellom deltakerne, hvordan man håndterer egne og andres roller, og hvor aktive og engasjerte de forskjellige deltakerne er, med bruk av Bronfenbrenners (1979) byggesteiner.

2.6.1 Foreldresamarbeid

Bronfenbrenner (1979) sier at det er viktigere for et barns utvikling hva som utspiller seg i mellom mikrosystemene, enn hva som foregår i dem. God kvalitet på relasjonen

mellom hjem og skole, er en viktig faktor i det forebyggende arbeidet med psykososiale vansker. Kommunikasjon med foreldre vil øke muligheten for endring av utvikling i en positiv retning. I barnehagens og skolens planer blir foreldrene fremhevet som de ansattes samarbeidspartnere (Rammeplanen for barnehagen 2006 og Kunnskapsløftet 2006). Det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen, også til barn med psykososiale vansker. Rammeplanen for barnehage understreker foreldrenes sterke rolle i forhold til sine barn, samtidig som den viser samarbeidspartenes plikt til å være aktive i samarbeidet med foreldrene. Samarbeidet med foreldrene må basere seg på likeverd og gjensidighet. Foreldre må regnes som ressurspersoner i forhold til sitt barns utviklingsmuligheter. Det er derfor viktig at PP-rådgiveren er en brobygger mellom barnehage/skole og hjem. Det vil lette arbeidet betraktelig hvis foreldrene blir involvert tidlig i prosessen. Er det i utgangspunktet et godt samarbeid mellom hjemmet og barnehage/skole, vil det lette samarbeidet når det oppstår problemer i institusjonene. At fagfolk engasjerer seg for samarbeidet, er trolig langt viktigere enn hvilke tiltak de velger (Bø 1996). PP- tjenesten skal i samarbeid med barnehage og skole søke om hjelp i hjelpeapparatet for øvrig når det er behov for kompetanse som PP- tjenesten ikke har (Opplæringslova med forskrifter 2008). De skal samarbeide med andre hjelpeinstanser og være nettverksbygger og formidler (Berg 2005).

2.6.2 Tverrfaglig samarbeid

I følge Galvin og Erdal (2007) er tverrfaglig samarbeid et av de viktigste elementene i det forebyggende arbeidet. Det er viktig at foreldrene blir involvert så tidlig som mulig der en ser at problemer kan oppstå, ikke vente til det er blitt et stort problem for barnet og skole/barnehage. Er det tverrfaglige møter bør foreldre/foresatte være til stede eller fått tilbud om det. Er ikke foreldrene involvert kan en drøfte saken anonymt. Tverrfaglig samarbeid er når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål (Galvin & Erdal 2007). Lauvås og Lauvås (2004) sier at tverrfaglig samarbeid er interaksjon mellom de ulike fagpersonene, slik at den samlede faglige kompetansen blir utnyttet maksimalt. De skal utvikle et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag, og stimulere til faglig utvikling innenfor sitt fag.

Her blir det også lagt vekt på at samarbeidet er noe mer enn et felles mål, deltakerne skal også lære av hverandre og få mulighet til å utvikle sin egen kompetanse. Når vi omtaler tverrfaglig samarbeid vil det også inneholde tverretatlig samarbeid. Det er tverretatlig samarbeid når deltakerne kommer fra forskjellige etater, det kan være fagpersoner med samme fagbakgrunn (Lauvås & Lauvås 2004).

Når representanter fra forskjellige profesjoner skal møtes og ha et forpliktende og likeverdig samarbeid kan det oppstå en del konflikter, fordi de har ulike interesser og ideologier (Lauvås & Lauvås 2004). Deltakerne som kommer fra forskjellige profesjoner har oftest opparbeidet seg en felles forståelse, og handler ut fra disse. De er sosialisert inn i forskjellige organisasjoner. Bang definerer organisasjonskultur, *som de sett av felles delte normer, verdier, virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene* (Bang 1997 s. 23). De ulike profesjonene er sosialisert inn i sin virksomhet, og har sin måte å se virkeligheten på. De kan ha en oppfatning av at deres perspektiv ene og alene er det riktige. Da kan det oppstå kompetansestrid om hvem som har den rette forståelsen, om hvem som skal gjøre hva, og hvilke tiltak som skal iverksettes. En kan imidlertid også se det fra den andre siden. Dersom en ikke er sosialisert inn i sin profesjon, og har trygghet i sitt eget fag, kan det virke skremmende å bli sett i kortene av andre. I følge Brostrøm (2002) kan det muligens være at slike konflikter oppstår fordi deltakerne mangler samarbeidskompetanse, som blant annet handler om anerkjennelse, å fokusere på det positive og ikke det negative, og å være villig til å inngå kompromiss. Her vil også tidligere erfaringer fra samarbeidssituasjoner være en faktor som kan være avgjørende for om samarbeidet blir godt eller ikke.

Når deltakerne kommer fra forskjellige profesjoner er deres kunnskap om hverandres roller ofte mangelfull og overflatisk. En kan stille forventninger til de andre som ikke er reelle. Derfor er det viktig at deltakerne som samarbeider avklarer forventningene til hverandre.

I følge Martiniussen (1986) er rolle en sosial posisjon med tilhørende forventninger som er knyttet til den, og en rollespesifikk atferd utøves av rolleinnhaveren. Normer

og forventninger som en møter vil regulere rolleatferden. Samarbeidspartene i et tverrfaglig samarbeid vil stille forventninger til hverandre om rollenes innhold og utforming, samtidig som en stiller forventninger til sin egen rolle. Deltakerne vil ha en viss frihet til å forme sin rolle, men samarbeidspartene vil samtidig danne et visst press for at en skal utføre sin rolle i samsvar med deres forventninger. Det sosiale presset kan kjennes tungt når egne og andres rolleforventninger ikke stemmer overens og hvis det i tillegg er strenge forventninger eller krav til konvensjonell rolleatferd (Lauvås & Lauvås 2004). Andres rolleforventninger vil inneholde krav om at kunnskap og teoretisk innsikt skal vise igjen i det praktiske arbeidet med barn og foreldre og fremme tverrfaglig samarbeid, dette vil gjelde alle som deltar i samarbeidet. En PP- rådgiver vil møte forventninger fra egen profesjon, fra andre yrkesgrupper, fra foreldre og barn. Forventninger stilles både fra enkelt individer og grupper innenfor egen arbeidsplass og utenfra. Disse forventningene sier noe om hvordan man skal, bør og kan utføre sin rolle. Deltakerne kan velge om man vil gå inn i en rolle eller ikke. De kan velge hvordan og når de vil profilere den, og bestemme hvor mye hensyn de vil ta til andres forventninger. I hvor stor grad andres forventninger vil påvirke deltakerne er avhengig av hvor sterk rolleidentitet og selvtillit en har. Tverrfaglig samarbeid vil i stor grad foregå ansikt til ansikt. Det er nesten utenkelig at en kan samarbeide uten å ha nærmere informasjon og diskusjon om de ulike roller som inngår i samarbeidet (Lauvås & Lauvås 2004).

En har tverrfaglig samarbeid for å få frem et helhetlig bilde av barns situasjoner. Deltakerne kommer sammen fordi de har ulik kompetanse. Når en har kjennskap til hverandres fagområde og en har hatt forventningsavklaring kan det også være lettere å se at andre har noe å bidra med, og det gir en unik mulighet til å lære av hverandre. Selv om en har avklart forventninger til hverandre, er det ingen garanti for at samarbeidet blir godt. Det kan imidlertid danne et godt grunnlag.

Det må være en gjensidig respekt for hverandres fag og ulikheter. Det kan være med på å skape tillit mellom deltakerne at de vet om hverandres holdning. Ulikhetene er en av grunnene til tverrfaglig samarbeid. Det å vise respekt vil si at en tar samarbeidspartene på alvor både når det gjelder kompetanse og arbeidssituasjon. Det

er også viktig å vise respekt for barn og foreldre. Deres kunnskaper og livserfaringer vil ofte være av stor betydning (Galvin & Erdal 2007).

Et godt samarbeid kan utvikle seg over tid. Partene må ha tillit og respekt for hverandre, samtidig som de må ha kjennskap til hverandres arbeidsområde og kompetanse (Brostrøm 2002). Da er det viktig at det er de samme deltakerne fra PP-tjenesten og de andre instansene som kommer sammen hver gang de skal drøfte en og samme sak. Det må ikke være tilfeldig hvem som kommer. Det kan spille en stor rolle for hvordan samarbeidet kan utvikle seg. Kommer det en eller flere nye deltakere til i hvert møte, kan det medføre til at en ikke får bygget opp gode relasjoner, tillit og respekt for hverandre.

Felles problemforståelse er en viktig faktor for at samarbeidet skal fungere. Der felles problemforståelse mangler, vil det være problematisk å finne en felles målsetting. Skal et samarbeid være effektivt vil det være avgjørende at en har felles mål, noe som igjen er avgjørende for å finne metoder og strategier for å nå målet. Da kan det være avgjørende at deltakerne ser på samarbeidet som meningsfylt, og at de ser nytteverdien av det. En må ha en klar fordeling av arbeidsoppgavene, noe som kan føre til mindre arbeidsbyrde for den enkelte (Galvin & Erdal 2007). Det kan være lettere å håndtere problemer når det er flere som er involverte og en ikke står alene med utfordringen. Når det er mange involverte kan det være problematisk å komme frem til felles problemforståelse. Taushetsplikten som skal beskytte brukerne kan også være et hinder i samarbeidet. Det kommer an på hvordan deltakerne tolker taushetsplikten. Andre ganger kan taushetsplikten bli brukt som et argument for å unngå samarbeid (Brostrøm 2002).

Når konflikter oppstår må de bearbeides, reguleres eller løses for å unngå de mest negative utslagene. Klarer man ikke å løse eller å regulere konfliktene på en tilfredsstillende måte, vil det føre til samarbeidsproblemer og dårlig arbeidsmiljø. Dette kan føre til en forringet kvalitet for barn og familie (Lauvås & Lauvås 2004). Det er mye som spiller inn om et samarbeid skal fungere eller ikke. En må tenke på at det er voksne mennesker, ofte med høy utdanning, og at de kommer sammen for å

legge til rett slik at barn og foreldre skal få det bedre. Det er derfor viktig at alle er ansvarlige i forhold til sine arbeidsoppgaver. Det kan være uheldig dersom noen tyr til egenskapsforklaringer for å gjøre det problematiske begripelig. Det er viktig at en er seg bevisst og konsentrerer seg om sak og ikke personlige konflikter.

Det er ikke meningen at alle som deltar i et tverrfaglig samarbeid skal vektlegge, tolke og forstå likt, men at en skal få frem forskjellige forståelses- og tenkemåter. Det er intensjonen at alle som deltar kan få en annen innsikt og få speilet sine forståelsesmåter, og få tilgang til andre måter å tenke på. Når et tverrfaglig samarbeid fungerer godt kan det øke den faglige innsikten for deltakerne, noe som igjen kan gi hjelp til brukeren (Lauvås & Lauvås 2004). Med et tverrfaglig samarbeid er intensjonen å forebygge for psykososiale vansker, å endre noe til det bedre.

Barn og unge oppholder seg store deler av dagen i barnehage og skole, det er i disse institusjonene en må gjøre endringer. I dette endringsarbeidet bør PP- rådgiverne få en viktig rolle.

2.6.3 Samarbeid med skole og barnehage

PP- tjenesten er skolens og barnehagens nærmeste samarbeidspartner, de blir tilkalt når institusjonene har behov for hjelp. Dersom PP- tjenesten skal komme i gang med tidlig intervensjon og forebygge på primær- og sekundærnivå, kan det være hensiktsmessig med et systemrettet arbeid. I følge Ogden (2005) kan en gjennom nye tilnærminger i arbeidet med enkeltsaker i skolen, der PP- tjenesten og skolen samarbeider om de vanligste elevvanskene, snu tyngdepunktet fra individ til systemrettet arbeid. Dette kaller han ett saksorientert utviklingsarbeid. Det blir like viktig å analysere skolen som barna. Dette kan med fordel også gjøres innenfor barnehagevirksomheten.

Målet med utviklingsarbeidet er å forbedre tilbudet til barna, samt å heve kompetansen til personalet. Dette er med på å forebygge psykososiale vansker. Når en starter et utviklingsarbeid, er tanken at en skal endre noe til noe bedre. Da må en ofte endre arbeidsmåter, arbeidsform og rutiner. Det kan føre til at en må

omdisponere tiden, og delta i andre samarbeidsfora. Det kan kanskje kreve holdningsendringer, eller at en må gi slipp på den gamle og trygge rollen. Det vil nesten alltid kreve vilje til å tenke nytt (Brostrøm 2002). Skogen og Sørлие (2000) bruker begrepet innovasjon i forhold til endringsarbeid. En innovasjon kan defineres som: *"En planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis"* (Skogen og Sørлие 2000). Disse endringene kan foregå tilfeldig og usystematisk, men for at endringene skal kunne kalles en innovasjon må det være et sterkt element av bevissthet og refleksjon. Når det her er snakk om planlagt endring, betyr det at vi vet hva vi skal endre, hvorfor og hvordan. Begrepet innovasjon brukes ofte i forbindelse med større utviklingsprosjekt, videre i oppgaven vil begrepet endring bli brukt. I arbeidet med forbygging av psykososiale vansker i skole og barnehage vil små eller store endringer i de pedagogiske enhetene ofte være påkrevet. PP- rådgiverne bør ha kunnskap om disse organisasjonene og deres kultur, når de skal bidra til å foreslå endringer i strukturer og mønstre.

I følge Lauvås og Lauvås (2004) er skolen et statisk og nærmest uforanderlig sosialt system. Det kan være rimelig anta at dette også gjelder barnehager. Det kan virke som om det er en innebygd treghet og motstand mot endringer i selve systemet. De fleste vil gjerne ha det på den måten man er vant til. Det kan være hvordan problemer løses, fordeling av arbeidsoppgaver eller hva som vektlegges i det pedagogiske tilbudet. Noen av disse reglene og rutinene vil være nedfelte og formelle, mens andre regler og rutiner vil være uformelle, uskrevne og mer ubevisste. Dette vil være med på å styre arbeidet i en barnehage eller i en skole. Når man går i gang med å endre noe av dette, vil man ofte oppleve en automatisk mobilisering i form av motstand eller barrierer. Det vil gjerne være noen personer som gjennom aktiv eller passiv, åpen eller skjult motstand viser at de er uenige eller misliker denne type endring (Skogen & Sørлие 2000). Det vil være en utfordring å bevege seg mellom de pådrivende kreftene og motstandskreftene. Det er viktig at deltakerne lytter og gir hverandre anerkjennelse og at de løfter utviklingsprosessen ut av denne polariseringen. Uansett omfanget av et endringsarbeid vil en ofte møte på krefter som virker i mot og hemmer utviklingsprosessen. De kan ligge i organisasjonen, kulturen, rutiner og fortolkninger av lover og regler (Brostrøm 2002). Samtidig kan relevante

motkrefter være viktige korrektiv for endringsarbeidet. I en endringsprosess må en være villig til å lytte til andres meninger. Man må kunne diskutere, forhandle og inngå kompromisser der motforestillinger er hensiktsmessige. Motforestillinger kan resultere i en berikelse for prosessen. Det er viktig å se på motstand som en utfordring som kan fremme prosessen, ikke nødvendigvis hemme den (Brostrøm 2002). Nesten alle organisasjoner har en form for selvbevaringsmekanisme. Med det menes at en barnehage eller en skole over tid har utviklet sin egen kultur, de har sin virkelighetsoppfatning av hvordan ting er og skal være. Det er når en stiller spørsmål til disse rutinene at en kan forvente en forandring. De fleste vil ha en forandring, men mener ofte at det er de andre som skal forandre seg (Lauvås & Lauvås 2008). I følge Skogen og Sørli (2000) kan endringer oppleves som en forbedring av noen, være likegyldig for andre, og andre kan oppleve det som en forverring. Det er viktig at PP-rådgivere har kunnskap om, og tar hensyn til dette i sitt arbeid, da de kan møte motstand i form av forskjellige barrierer.

Med psykologiske barrierer tenker man på et menneskes psyke som en motstandsfaktor. Psykologiske barrierer er sentrale som forståelsesramme når mennesker og systemer mobiliserer motstand (Skogen & Holmberg 2005). Når en drøfter endringer av arbeidsformer og rutiner, innebærer det alltid en viss risiko for å få søkelyset på egen praksis (Lauvås & Lauvås 2008). De ansatte kan oppleve dette som truende, og kan føle at de blir kontrollert. En negativ læringshistorie hos et menneske kan være med på å påvirke deres evne og vilje til å møte et endringsarbeid. Det trenger ikke nødvendigvis være endringsarbeidets innhold som skaper motstand, men endringen i seg selv. Dette kan for eksempel vise seg i en leders behov for å ha kontroll over kollegaene, eller hos en ansatts redsel for å miste sin posisjon i en eventuell omorganisering (Skogen & Holmberg 2005).

En annen barriere i denne sammenhengen er makt- og verdibarrierer. Dette innebærer at for noen vil en endring falle sammen med de verdier, normer, tradisjoner og kulturbakgrunn som de selv har, mens for andre vil det støte i mot deres verdigrunnlag. Når en endring kommer på tvers av en persons verdiforankring, vil det oppstå en verdikollisjon, og det vil dermed oppstå motstand mot forandring (Skogen

og Holmberg 2005). Dersom de pedagogiske enhetene vanligvis mener at det er barna og foreldre som bør endre seg, at det er der vanskene ligger, kan en møte store utfordringer når en også vil endre miljøet.

Det viktig å se på hvilke ressurser som er til rådighet. Det vil ofte være nødvendig med prioriteringer, siden man ikke kan endre alt på en gang. Her kan en møte på praktiske barrierer, som er tid, ressurser og system. Prioritering av tid til samarbeid kan være et stort problem i et endringsarbeid. Deltakerne kan ha for mange arbeidsoppgaver, eller at endringsarbeidet ikke blir sett på som viktig i forhold til andre oppgaver, som kan være vektleggingen av det faglige innholdet i skolen (Skogen & Holmberg 2005). Kunnskapsløftet har et faglig fokus, som krever mye av lærerne. Med innføringen av kunnskapsløftet ble skolene pålagt å utarbeide de lokale læreplanene. Skolene må selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev (Kunnskapsløft 2006). I skolens og barnehagens tradisjonelle organisasjonsmodell er det ingen spesiell funksjon som skal ivareta det spesialpedagogiske arbeidet. Det er opp til ledelsen hvordan de vil organisere spesialundervisningen (Holmberg & Lyster 2001, Berg 2005). Opplæringslova § 10-1 fremmer krav om relevant faglig og pedagogisk kompetanse til undervisningspersonalet. Dette kravet gjelder ikke for assistenter som fungerer som hjelpelærer, og som gir støtte til utenom undervisningen. Den enkelte skolen og barnehagen har dermed fått stor handlefrihet når det gjelder organisering av det spesialpedagogiske tilbudet som gis, samt bruken av ressursene som de blir tildelt. Økonomi kan for eksempel være med på å skape hindringer dersom skolen eller barnehagen ikke har penger til å sette inn vikar for de som deltar i samarbeidet (Brostrøm 2002). Det er muligens de praktiske barrierene blir brukt som motstand, selv om det kan være de psykologiske, eller verdi og maktbarrierene som er grunnen. Med det er lettere å sette ord på og erkjenne seg de praktiske barrierene.

En viktig forutsetning for at samarbeidet skal få et vellykket resultat er at organisasjonen opplever et eierforhold til prosess, mål og tiltak. Det vil være en drivkraft og motivasjonsfaktor som kan medvirke til at de ser på avtalene som

forpliktende. Her er det viktig å sette fokus på hva det er en ønsker å oppnå. Det er viktig å gjennomgå både de overordnede målene og delmålene, før man tar fatt i utarbeidelse av tiltakene. Evalueringen skjer i forhold til de oppsatte tiltak. Den uformelle evalueringen foregår underveis. Alle involverte parter bør komme sammen for å foreta en gjennomgang av hvordan tiltakene har virket. Det er viktig å evaluere tiltakene underveis i et endringsarbeid, så vel som resultatet (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005). Resultatet av evalueringen danner igjen grunnlaget for det videre arbeidet. Alle som er med i endringsarbeidet bør være med å evaluere. På denne måten kan man gjøre endringer dersom det er nødvendig (Skogen & Holmberg 2005).

En forutsetning for å oppnå endring i en organisasjon er en systematisk og vitenskapelig tilnærming til praksis. Et slikt forbedringsarbeid er et virkemiddel for å sikre kvalitetsutvikling i arbeidet med barn og unge med psykososiale vansker. Skolen har ansvar for at alle barn får oppleve ett godt psykososialt miljø, der de får oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova § 9a-3). PP- tjenesten skal hjelpe til med dette arbeidet, og må ha kompetanse om psykososiale vansker, forebygging, organisasjonskultur, rådgivning, samarbeid.

2.7 Kompetanse

Kompetansebegrepet er et sammensatt og flerdimensjonalt begrep. Det er derfor blitt definert på en rekke ulike måter. Begrepet kompetanse stammer fra den latinske termen *competentia*, som viser til å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og å oppnå ønskede resultater (Aschehoug og Gyldendals leksikon 1994).

Det å være kompetent betyr at en har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål. Med det menes det at man er skikket til å utføre en arbeidsoppgave av en bestemt karakter (Skau 2005). Skau (2005) bruker kompetanse som et samlebegrep for de kvalifikasjoner en trenger

for å utføre en oppgave. Profesjonell kompetanse vil derfor være de kvalifikasjoner som er nødvendige og hensiktsmessige for utøvelsen av et yrke. Skau (2005) deler kompetansebegrepet inn i teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau 2005). Teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter er noe en tilegner seg igjennom utdanning. Yrkesspesifikke ferdigheter kan en også tilegne seg gjennom erfaringer en får i møte med praksisfeltet. I følge Skau (2005) har det tidligere blitt lagt for lite vekt på den personlige kompetansen i kompetansebegrepet. Personlig kompetanse er viktig der en samarbeider og har nære relasjoner med andre mennesker. Den uttrykker hvordan man er som person, både for oss selv og i samspill med andre (Skau 2005).

I følge Lai (2006) defineres kompetanse: *"Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål"* (Lai 2006 s 48). Med kunnskaper mener man den kunnskap man har tilegnet seg gjennom studier, som kan være fagkunnskaper. Med ferdigheter menes det evnen man har til å utføre en oppgave. Et individs evner representerer det potensial i form av stabile egenskaper, kvaliteter, talenter som gjør det mulig å utføre en oppgave. Samtidig som det er evnen til å tilegne seg og anvende nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det er ikke alltid at holdninger nevnes som en av komponentene i kompetansebegrepet, men det er sentralt for hvordan en person direkte utfører en oppgave. Dette blir derfor en viktig indikator på om en person er kompetent eller ikke. I denne sammenheng refererer holdninger til meninger, oppfatninger og verdier som direkte knyttes til de arbeidsoppgaver som skal gjennomføres. Komponentene vil i praksis gli over i hverandre og sammen vil de gi et uttrykk for en persons kompetanse (Lai 2006).

Lai (2006) deler kompetanse inn i formell kompetanse og realkompetanse. Med formell kompetanse menes det vanligvis den kompetanse man har tilegnet seg gjennom studier eller godkjente sertifiseringsordninger. Det vil ofte være spesifikke krav til formell kompetanse for å utføre bestemte typer oppgaver innenfor det som kalles profesjoner, som for eksempel leger, prester eller sykepleiere. Formell kompetanse kan både bestå av kunnskaper og ferdigheter, og det vil variere på tvers

av yrker og utdanninger hva som kreves (Lai 2006). Realkompetanse er derimot et uttrykk for den samlede kompetanse en person har tilegnet seg gjennom den formelle utdanningen og arbeidserfaring, samt gjennom privatliv og familieliv. Med andre ord er realkompetanse både formell kompetanse og uformell kompetanse, som til sammen er den kompetansen man har tilegnet seg gjennom erfaringer fra arbeidslivet og andre arenaer en er i kontakt med (Lai 2006). Formell kompetanse gir sjelden et fullstendig bilde på en persons realkompetanse. En rekke fagfelt utvikler seg i raskt tempo, og det vil derfor være viktig med vedlikehold og oppdatering på kunnskap.

Nygren (2008) beskriver at det enkelte individ utvikler sin profesjonelle handlingskompetanse gjennom noen viktige komponenter. En person må tilegne seg yrkesrelevante kunnskaper og yrkesrelevante ferdigheter. Med dette menes det den læring man tilegner seg i utdanning og i møte med praksis. I følge Nygren (2008) overføres den yrkesrelevante kunnskapen over til ferdigheter en trenger for å utføre et arbeid. Dette skjer gjennom trening slik at man blir i stand til å ta i bruk kunnskapen i en målrettet praksis. Dette kan for eksempel være å skrive sakkyndige rapporter, som er en viktig del av arbeidet i PP- tjenesten. Etter hvert vil man overføre ferdighetene som det trengs for å skrive slike utredninger på en faglig god måte. En person må tilegne seg yrkesidentiteter, verdier og ideologier, med andre ord er det viktig at en person identifiserer seg med det yrket eller den profesjon som han eller hun tilhører. Dette blir sentralt for å gjennomføre de oppgaver som skal utføres. Videre å være fortrolig med de metoder, mål, verdier og ideologier som er i praksisfellesskapet. En person må også utvikle yrkesrelevant kontroll over ytre betingelse. Det vil si at man for eksempel skaper seg en oversikt over de ressurser som er tilgjengelig i et endringsarbeid. Den siste komponenten er yrkesrelevant handlingsberedskap. Her tar en utgangspunkt i de andre elementene i handlingskompetansen som til sammen utgjør en persons yrkesrelevante handlingsberedskap. Med det menes det at en profesjonsutøver i sin kontekstspesifikke form utvikler denne beredskapen med utgangspunkt i den posisjon han eller hun har i et praksisfellesskap. Det kan for eksempel være PP- rådgivere med de arbeidsoppgaver de har (Nygren 2008).

2.7.1 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse inneholder relasjonelle ferdigheter og etisk refleksjon som blant annet handler om å erkjenne seg selv og forstå hva som skjer i samspillet med andre. Handlingskompetanse kan ikke skilles fra samhandling, derfor griper handlingskompetanse og relasjonskompetanse inn i hverandre og utgjør til sammen yrkeskompetansen. Disse to komponentene er for eksempel viktige for å oppnå et godt resultat i arbeid med brukeren. Dersom man skal få et tverrfaglig samarbeid til å fungere på en optimal måte, må aktørene også ta i bruk relasjonskompetanse i samhandlingen med de andre yrkesutøvere (Lauvås og Lauvås 2008).

2.7.2 Profesjonell læringsbane

På sin profesjonelle læringsbane utvikler personen sine profesjonelle handlingskompetanser for yrkesutøvelse innen ulike virksomhetsområder. Denne utviklingen realiseres som et resultat av læring i forbindelse med individets deltakelse i ulike typer av praksisfellesskap (Nygren 2008).

Fauske, Kollstad, Nilsen, Nygren og Skårderud (2006) bruker begrepene takt og utakt, når de undersøker om det er samsvar mellom utdanning og praksisfelt. I undersøkelsen som er gjort blant utdannede på bachelornivå, kom det frem at det var utakt mellom disse. De nyutdannede fikk ”praksissjokk” når de kom ut i jobb. Med det menes at de ikke var godt nok forberedt gjennom utdanningen på hva de ville møte i praksisfeltet.

I møte med barn som viser psykososiale vansker, blir den profesjonelles kompetanse og personlige egnethet kraftig utfordret. Det må fra ledelsens side legges vekt på å sikre at den enkelte profesjonelle ikke blir stående alene. Gruppe – og teambaserte arbeidsmetoder legger til rette for kollegial støtte og veiledning, og vil bidra til å styrke profesjonelles muligheter for å mestre en krevende hverdag. Personlig mestring er selve grunnlaget for kompetanseutvikling i en organisasjon. For å arbeide konstruktivt sammen, må den enkelte medarbeider oppleve at han eller hun mestrer

arbeidet, fordi organisasjonens læring bygger på den enkeltes kompetanse (Nygren 2008).

I gjeldende lovgivning er de formelle kravene til ansettelse i PP- tjenesten tatt ut. Dette ble gjort fordi det var et ønske om å gi kommunene og fylkeskommunene større frihet og unngå unødig detaljregulering, samt et ønske om større fokus på oppgaver og mål enn på formaliteter. Når det fokuseres på mål og oppgaver, blir realkompetanse mer i fokus fremfor formell kompetanse. Dette betyr ikke at formell kompetanse ikke er viktig, men det er ikke nok alene for å sikre kvalitet i arbeidet.

Gjennom å fokusere på mål og oppgaver i PP- tjenesten, blir det satt fokus på de kompetanseområdene som det er behov for i det arbeidet som kreves av PP- tjenesten. Kompetanse i PP- tjenesten kan beskrives gjennom tre nivåer: Handlingsnivå, som dreier seg om å gjøre, å handle eller å gjennomføre. Planleggingsnivå, som dreier seg om å planlegge det en skal gjøre og refleksjonsnivå, som dreier seg om å tenke gjennom verdigrunnet og funksjon i relasjon til det en gjør. Med bakgrunn i det mandat som er gitt PP- tjenesten, og de oppgaver som er beskrevet i lover og forskrifter, kan en konkretisere og beskrive kompetanseområder som PP- tjenesten må beherske for å dekke den bredde av oppgaver som forventes. Som barnehagens og skolens sentrale hjelpeinstans må PP- tjenesten ha kompetanse som utfyller den kompetansen som barnehagene og skolene rår over (Håndbok for PP- tjenesten 2001).

Historisk har PP- tjenestens samlede formelle kompetanse bygd på sosialfaglig, spesialpedagogisk og psykologisk kompetanse. Det sees på som et godt formelt kompetansegrunnlag også i fremtiden (Håndbok for PP- tjenesten 2001). Det vil si at PP- tjenesten er en tverrfaglig sammensatt tjeneste, primært bestående av de tre sentrale kompetanseområder som nevnt over. Denne tverrfaglige kompetansen har utviklet seg over en periode, med basis i de samfunnsmessige og opplæringsmessige endringer som har skjedd. Det å løse PP- tjenestens oppgaver kan knyttes til to forhold. På den ene siden at en klarer å utnytte den tverrfaglige kompetansen som finnes i PP- tjenesten. På den andre siden å utnytte den særegne spisskompetansen

som finnes hos den enkelte medarbeider. Kvalitetsutvikling av PP- tjenesten handler blant annet om å utnytte disse ressursene på en effektiv og god måte.

Arbeid med barn, unge og foreldre reiser viktige fagetiske problemstillinger. Det er viktig som profesjonell yrkesutøver å forstå at en ofte står i en maktposisjon overfor brukerne. Bevisstheten om dette maktforholdet og en kritisk refleksjon over egen praksis, er viktig for å kvalitetssikre tjenesten og å opprettholde respekt for det enkelte individs rettigheter, verdier og integritet.

2.8 Masterstudiet i spesialpedagogikk

Informantene våre er studenter som har bestått mastergradstudiet ved Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk. Studieretningen de har gått er psykososiale vansker, som består av to emner. Fordypning i Psykososiale vansker og Psykososiale vansker i barnehage, skole og samfunn. Disse emnene tar for seg alvorlige samspills – og atferdsproblemer i barnehage, skole og samfunn. Emnet omfatter spesialpedagogisk arbeid hvor tidlig intervensjon, forebygging og tverrfaglig og tverretatlig samarbeid står sentralt. Innholdet konsentreres rundt blant annet mobbing og utøvelse av vold, nevrologisk relaterte vansker og andre psykiske lidelser, omsorgssvikt og barnevern og rus – og kriminalitetsrelaterte vansker. det andre emnet tar for seg psykososiale vansker i normalitets- avviksperspektiv, forebyggende strategier og tidlig intervensjon samt analyse, kartlegging, tiltak og evaluering av tiltak. Disse emnene skal gi kunnskap og innsikt i forebygging av psykososiale vansker, samt utredning på individ, - gruppe og systemnivå. Det skal også bidra til innsikt i eget forståelsesgrunnlag og bevissthet om personlige ferdighets- og utviklingsmuligheter. Det skal kvalifisere for spesialpedagogisk opplæring og rådgivning innenfor barnehage, skole, PP- tjenesten og andre hjelpeinstanser. Det skal også gi kunnskap om psykososiale vansker med vekt på forebygging og spesialpedagogiske tiltak. Et annet viktig område innenfor masterstudiet ligger emnet rådgivning og innovasjon. Dette emnet skal gi en oversikt over temaer, rammer, teori,

modeller og ferdigheter innen spesialpedagogisk rådgivnings – og innovasjonsarbeid relatert til den enkelte fordypning. Videre skal studiet innom emnet vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk, som innebærer vitenskapsteoretiske spørsmål i lys av problemstillinger innen spesialpedagogisk forskning. Faglig forutsetninger, design og metoder for innsamling, analyse og tolkning av data, forskningsetikk, - rapportering og formidling og sentrale statistiske begreper og analysemetoder. Tilslutt i studiet skal studenten skrive en masteroppgave. Innenfor dette skal det planlegges en masteroppgave med utforming og innlevering av prosjektplan. Masteroppgaven skal være et selvstendig vitenskapelig arbeid med relevans til det spesialpedagogiske fagområdet. Arbeidet omfatter planlegging og gjennomføring av et forskningsprosjekt og rapportering av dette gjennom en masteroppgave hvor studenten viser innsikt i aktuell forskning, teorier og metoder med relevans til oppgavens problemstilling.

3. Metode

Kapitlet innledes med å belyse metoden i et vitenskapsteoretisk perspektiv for å gi et overblikk over den metodiske tilnærming i oppgaven og hvorfor denne metoden er valgt. Med utgangspunkt i problemstillingen: ”*Hvilke utfordringer møter PP-rådgivere i sitt arbeid med å forebygge psykososiale vansker i barnehage og barneskole*”. Vi har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode, med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Informantene er uteksaminerte mastergradsstudenter i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker. Disse jobber nå som Pedagogisk psykologiske rådgivere. Gjennomføringen av intervjuet, hvordan vi har analysert vårt datamateriale, hvilke forskningsetiske hensyn en må ta, samt forskningens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet presenteres hver for seg.

3.1 I et vitenskapsteoretisk perspektiv

Det har vært perspektivendringer innen vitenskapsteorien. Tidligere var det den naturvitenskaplige forskningstradisjonen som var gjeldende. Den gang ble pedagogikken sett på som positivistisk, at verdinøytralitet og objektive målinger var sentrale. I dag og i vårt prosjekt refererer vi til postpositivismen, som er en humanistisk forskningstradisjon (Kvale 2006). Vår empiriske forskning vil være verdiladd og ha subjektive innslag, mennesker er med på å forme og konstruere sine egne liv. En utvikling fra det deterministiske til konstruktivistiske forståelsesmåter (Befring 2007). I den konstruktivistiske grunntanken er det et dynamisk samspill mellom forsker og informant (Kvale 2006).

Vi har valgt hermeneutisk metode (Befring 2007). I den kvalitative forskningen danner hermeneutikken et vitenskapsteoretisk fundament (Dalen 2004). Hermeneutikk handler om å komme frem til en tolkning og forståelse av et meningsformidlende materiale (Wormnæs 2007). For hver gang vi går igjennom

materialet, vil vi tolke det på et høyere nivå, også kalt den hermeneutiske spiral (Befring 2007).

Et kvalitativt intervju er basert på et subjekt- subjekt forhold, der både forsker og informant påvirker forskningsprosessen (Thagaard 2006). I følge Kalleberg (2007) er forskeren i en dobbeltdialog. Når intervjuet er semistrukturert er det et asymmetrisk maktforhold, der forskeren styrer samtalen (Kvale 2006). Vi er interessert i å få utvidet vår forståelse av fenomener knyttet til informantene og deres daglige arbeid (Dalen 2004). Vi vil ha et fenomenologisk perspektiv for å fremheve presise beskrivelser av informantenes livsverden. I forskningen må vi være bevisst på at all forståelse er bestemt av en forforståelse (Wormnæs 2007). Vår forforståelse består blant annet av teori og egne erfaringer, som vi vil bruke i utarbeidelsen av intervjuguiden. I intervjusituasjonen skal vi forsøke å se bort fra vår forforståelse og ha fokus på beskrivelsenes sentrale betydning (Kvale 2006). At vi som forskere skal være beviste vår forforståelse, stille oss åpne og være mottakelig for det som trer fram. Forskning vil i første omgang være en deduktiv tilnærning, men den vil og ha en induktiv tilnærning, da vi vil utvikle teoretiske perspektiver når vi analyserer vår empiriske data. En forskningsprosess kan i de fleste studier karakteriseres med en veksling mellom induktive og deduktive faser (Thagaard 2006).

3.2 Forskningsintervju

Med utgangspunkt i vår problemstilling valgte vi et kvalitativt halvstrukturert forskningsintervju for innsamling av data. Det er en metode som er inspirert av fenomenologisk filosofi, basert på deskriptive studier av informantenes bevissthet (Kvale 2006, Dalen 2004). Det kvalitative intervjuet er bare en av flere varianter av intervju. Intervjuet er ikke bare spørsmål om teknikk, men også om analytisk tilnærning til kvalitative data. Når vi som forskere brukte en kvalitativ metode som tilnærning til vårt datamateriale, var det for å studere og prøve å forstå eller tolke fenomener ut fra den mening informantene gir dem. I prosjektet er det PP- rådgivers

perspektiv som blir vektlagt. Det er deres tanker, følelser og personlige erfaringer i det forebyggende arbeidet som er i fokus. Utfordringene de møter i dette arbeidet vil være deres personlige opplevelse. Intervjusituasjonen er et personlig møte som gir rom for utdyping, oppklaring og tolkning av verbal og nonverbal kommunikasjon. Det personlige intervjuet er ofte intuitivt, uformelt og gir rom for improvisasjon, og kan dermed fange opp det uventete og særpregete i situasjonen (Befring 2007). Derfor har vi valgt intervju som metode. Det er en egnet metode for å komme nærmere den som intervjues og for å få frem informantenes egen opplevelse og vurderinger rundt ulike temaer (Ryen 2006). Tolkning er sentralt i hele forskningsprosessen. Helheten vektlegges, der systematikk kombineres med fleksibilitet (Thagaard 2006). For å tilrettelegge intervjusituasjonen laget vi en intervjuguide.

3.2.1 Intervjuguide

Intervju er en forskningstilnærming som egner seg godt til vårt prosjekt. For å få frem informantenes egne erfaringer, tanker og følelser har vi brukt våre forhåndskunnskaper for å utarbeide en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 3). Intervjuguiden vil være et viktig hjelpemiddel gjennom intervjuet slik at vi ikke mister fokuset i intervjusituasjonen. Den er strukturert i seks sentrale temaer og spørsmål. Spørsmålene er konstaterende, fordi vi undres hvordan og hvorfor ting er som de er (Kalleberg 2007). Vi har også oppfølgings spørsmål som vi kan ta frem underveis for å gå dypere, slik at vi får vite mer om temaet (Kvale 2006). Temaene i intervjuguiden er: forebygging, rådgivning, kompetanse, samarbeid, organisering, innovasjon.

Forebygging: Prosjektet handler om forebygging av psykososiale vansker, og går som en rød tråd gjennom hele intervjuguiden. For å finne ut hvilke utfordringer PP-tjenesten møter i sitt forebyggende arbeid, må vi vite noe om hva de legger i begrepet forebygging.

Rådgivning: I følge opplæringslova og håndbok for PP- tjenesten har PP- rådgiver mange arbeidsoppgaver. De er barnehagens og skolens nærmeste samarbeidspart.

Disse institusjonene henviser seg til PP- tjenesten når de har behov for hjelp. Rådgivning til institusjonene er en sentral arbeidsoppgave. Rådgivning blir her definert som hjelp til selvhjelp (Egan 2002). Hvilke rådgivningsstrategier de benytter, og hvem de gir rådgivning til vil her være det sentrale.

Kompetanse: Vi er knyttet til et større hovedprosjekt som blir utført av Institutt for spesialpedagogikk, universitetet i Oslo og studiesenter Sandane, Høgskulen i Sogn og Fjordane. Hovedprosjektet forsker på yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis: Fra spesialpedagogisk mastergradsstudium til yrkespraksis på det psykososiale området. Med utgangspunkt i dette er det av interesse for vårt prosjekt å få vite om masterstudiet har gitt informantene kompetanse til å arbeide i PP- tjenesten, og hvordan PP- rådgiverne vurderer sine samarbeidspartners kompetanse. Dette kan være en utslagsgivende faktor for hvilke utfordringer de møter i sitt arbeid.

Samarbeid: Psykososiale vansker er ofte veldig sammensatte. De avdekker vansker hos individet, men det avdekker også mangler ved det sosiale systemet som individet er en del av (Befring 2006). Det er en gjensidig påvirkning mellom individ og miljø (Bronfenbrenner 1979, Sørli & Nordahl 1998, Klefbeck & Ogden 2005, Ogden 2005). Når en skal forebygge psykososiale vansker må en ofte sette i gang tiltak på flere områder samtidig. Her har vi valgt å se på samarbeidet PP- tjenesten har med barnehage og skole, foreldre og tverrfaglig instanser.

Organisering: I Opplæringslova og foreskrifter (2008) blir det vektlagt at PP- tjenesten ikke bare kan tilrå ekstra timeressurser, de må også tilrå krav til innhold i opplæringen og hvordan en har tenkt å organisere det. PP- rådgivere blir møtt på forskjellige måter når de kommer med forslag til barnehage og skole angående omorganisering og ressursfordeling.

Innovasjon betyr å endre noe til det bedre (Skogen og Holmberg 2005). Når en skal forebygge psykososiale vansker i barnehagen og skolen må en ofte endre strukturer og mønstre i disse institusjonene for å ivareta disse barna på best mulig måte. I skolen er det ofte en innebygd treghet og motstand mot endringer i selve systemet. Dette er

relativt fast, og de fleste vil ha det på den måten de er vant til (Lauvås & Lauvås 2004). Dette kan være gjeldende i barnehagen også.

Alle disse områdene har relevans for hverandre. Vi har valgt mange forskjellige temaer, og har dermed lagt vekt på bredden. Grunnen til det er at PP- rådgiver har mange og omfattende arbeidsoppgaver, og det forebyggende arbeidet foregår ofte på flere arenaer samtidig. Vi kunne ha valgt bare et eller to temaer og gått i dybden, men i en travel hverdag føler vi at det er viktig med flere fokus samtidig. På denne måten får vi innsikt i et større og omfattende område når det gjelder utfordringer i det forebyggende arbeidet.

I forkant av forskningsintervjuene, foretok vi hvert vårt prøveintervju med spesialpedagoger innenfor det psykososiale området, for å se hvordan guiden fungerte. Om spørsmålsformuleringene var klare og tydelige, om de gav svar på det vi var ute etter. For å prøve ut våre roller som intervjuere, og hva de intervjuede følte og opplevde i situasjonen. Vi fikk testet opptaker og sjekket ut hvor lang tid intervjuet tok (Kvale 2006). Vi fikk også trening i å skrive logg under intervjuet, for å få med den nonverbale kommunikasjonen. Dette for å se og føle helheten i intervjusituasjonen.

I gjennomføringen av prøveintervjuene brukte vi cirka en time. Tilbakemeldingene var positive i forhold til guiden og selve intervjusituasjonen. Noe av grunnen til den gode tilbakemeldingen kan være at vi kjente de intervjuede, både de og vi var trygge i situasjonen, det var lett å komme med utdypende spørsmål, og de svarte på det de ble spurt om. Vi fikk vite hvilke utfordringer de møtte i sitt forebyggende arbeid.

3.2.2 Utvalg av informanter

I utvelgelsen av informanter er det viktig at vi som forskere har et solid teoretisk grunnlag for å kunne vurdere hvilke informanter en ønsker til prosjektet. Vi ønsker å få økt kunnskap, innsikt og forståelse for hvordan PP- rådgivere arbeider med forebygging og hvilke utfordringer de møter. Våre kriterier for utvelgelsen av informanter er at de må være en del av hovedprosjektet som vi har henvist til

tidligere, og som blir utført av Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og ved studiesenter, Høgskulen i Sogn og Fjordane. Dette forskningsprosjektet er vi en del av. Informantene har mastergrad i psykososiale vansker og arbeider med forebygging av psykososiale vansker. I starten på prosjektet hadde vi tanker om å intervju spesialpedagoger ute i skolen og PP- rådgivere. Etter nøye vurderinger mente vi at det beste var å holde seg til en informantgruppe, og vi valgte PP- rådgivere. Dette fordi forebygging av psykososiale vansker både på individ- og systemnivå er en del av deres arbeidsoppgaver. I følge hovedprosjektet arbeider nesten halvparten av informantene i PP- tjenesten etter endt mastergrad.

Vårt utgangspunkt var åtte informanter, i en kvalitativ intervjuundersøkelse bør ikke antall informanter være for stort, da kan en få problemer med å gjennomføre grundige tolkninger av datamaterialet (Kvale 2006). I og med at vi ikke har så mye erfaring med forskningsarbeid, og har begrenset med tid og ressurser, vil vi prøve oss fram med åtte informanter. Hensikten er å få samlet inn nok datamateriale til at vi får svar på vår problemstilling.

Vi fikk tildelt informantene våre gjennom Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, og studiesenter Sandane i samarbeid med Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt hovedprosjekt. Vi sendte informasjonsbrevet som informantene skulle få til prosjektleder som videresendte det til de PP- rådgiverne som har et spesielt fokus på det forebyggende arbeidet. De informantene som hadde interesse for vårt prosjekt tok kontakt med oss pr. email. I første omgang fikk vi seks informanter med et spesielt fokus på forebygging av psykososiale vansker. Da at vi tok kontakt med informantene for å avtale nærmere tid og sted for intervju, og hva prosjektet handlet om, viste det seg at den ene informanten ikke oppfylte alle kriteriene. Vi sto igjen med fem informanter, som vi reiste rundt til og intervjuet.

Ut fra vårt datamateriale ble det vurdert at fem informanter kan være i det minste laget når vi er to forskere som skal intervju, og analysere. Vi kontaktet prosjektleder en gang til, og han kontaktete PP- rådgivere som arbeidet en del med forebygging. Det var ikke flere informanter som hadde et spesielt fokus på dette temaet. Vi fikk

navn og telefonnummer til tre informanter via prosjektleder. Informantene sa seg villige til å bli kontaktet av oss. Vi ringte rundt til dem, og det viste seg at bare to oppfylte alle kriteriene. De intervjuet vi hver for oss, fordi vi ikke klarte å samle dem, tiden ble knapp, og det var langt å reise. Det ble ett feltintervju og ett telefonintervju.

Vi har syv informanter som kommer fra byområder. De har arbeidet som PP-rådgivere i 1,5- 3 år etter endt utdanning. Fem har et spesielt fokus på forebygging og to arbeider en god del med forebygging.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Etter ønske og avtale med seks av informantene oppsøkte vi dem på deres arbeidssted og gjennomførte seks feltintervju (Befring 2007). Fem av disse intervjuene utførte vi sammen i løpet av to dager. Vi byttet på å intervju, mens den andre observerte og noterte ned selve intervjusituasjonen og den nonverbale kommunikasjonen, også kalt feltnotater (Kalleberg 2007). På grunn av lang reiseavstand, og at det var vanskelig å få samlet de resterende informanter, ble disse utført hver for seg. Det ble ett feltintervju, og ett telefonintervju. De to siste intervjuene ble gjennomført rundt fire uker etter de første. Det ble brukt opptaker ved alle intervjuene. Intervjulengden varierte fra 30- 60 minutter.

Informantene hadde fått informasjonsbrev i forkant, der vi presenterte oss, og prosjektet, hva prosjektet handler om, problemstillingen, og formål med prosjektet. Det ble orientert om at vi ville innhente denne kunnskapen ved bruk forskningsintervju. De fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd, fordi vi ville ha deres umiddelbare tanket om de ulike temaene.

Feltintervjuene ble utført på informantenes arbeidssted, de var i kjente omgivelser. . Det var en lett og god tone mellom oss. Vi fikk inntrykk av at de følte seg trygge i situasjonen. I forkant av intervjuet fortalte vi om formålet med intervjuet, taushetsplikten og at vi hadde to opptakere for å være helt sikre på å få med oss alt. Vi forsikret oss om de var komfortable med at vi begge var til stede.

Den av oss som intervjuet satt nærmest informanten, slik at de hadde fokus på hverandre, den andre var observatør. Intervjueren kunne konsentrere seg om samtalen, og observatøren noterte. De innledende spørsmålene i guiden var ikke de tradisjonelle, med alder og bosted, de hadde vi fått vi hovedprosjektet. Vi innledet med spørsmål om forebygging, men fulgte ”trakteprinsippet”, fordi spørsmålene var av en slik art at de åpnet opp for andre og mer sentrale temaer, og avsluttet med mer generelle forhold (Dalen 2004).

Informantene er aktører som selv konstruerer sin virkelighet (Befring 2007). Som forskere forsøker vi å ha et fenomenologisk perspektiv for få tilgang til informantenes opplevelser og forståelse av sin arbeidssituasjon (Wormnæs 2007). Dette gjorde vi ved å være hyggelige og imøtekommende, og ved å vise interesse og engasjement for informantene og det de formidlet. På denne måten kunne de føle tillit til oss, og fortelle og utdype de temaene intervjuet handlet om (Dalen 2004). Ved noe få tilfeller avbrøt observatøren med oppfølgings spørsmål. Når en er to forskere kan en hjelpe hverandre, og utfylle hverandre, men ulempen er at det kan virke forvirrende og en kan avspore fra samtalen.

Et kvalitativt intervju er basert på subjekt- subjekt forhold, der både vi og informantene påvirker forskningsprosessen (Thagaard 2006). Det er viktig å se på informanten som et subjekt med sin virkelighet, og vi prøvde å legge til side vår egen forforståelse og ha fokus på deres beskrivelser av temaene. Vi bruker oss selv som instrument ved å lytte aktivt på en fordomsfri måte til det som ble formidlet. En intervjusamtale er ikke en gjensidig interaksjon, det er et asymmetrisk maktforhold, der vi definerer situasjonen og styrer samtaletemaene (Kvale 2006). Selv om vi styrte innholdet i samtalen, følte vi ikke at det var et overlegent maktforhold.

Etter hvert som vi intervjuet flere, ble det lettere, og vi ble tryggere på oss selv. En ting er at informantene er trygge i situasjonen, men det må også forskeren være, ellers kan det påvirke datamaterialet. Vi mener selv at vi var trygge og avslappet i samtalen, men fikk guiden mer ”under huden” etter hvert. De fleste spørsmålene ble godt besvart, og vi ble flinkere etter hvert å stille oppfølgings spørsmål. Informantene har

mye av den samme teorifaglige kunnskapen som oss, men noen spørsmål måtte vi utdype. Det kan tyde på at ikke alle spørsmålene var formulert tydelig nok. Det kan også tyde på at informantene følte seg trygge i situasjonen når de kunne formidle at det var noe de ikke forstod, eller at de ikke oppfattet spørsmålene. Ellers var det en god og avslappet tone mellom oss og informantene.

Det siste feltintervju ble foretatt av bare en forsker, men på tilsvarende måte. En hadde trening i, og kunne guiden godt, men måtte selv ta feltnotater.

Telefonintervjuet ble også foretatt av en forsker, med høyttaler på telefon og opptaker ved siden av. Det var litt spesielt med telefonintervju, fordi en ikke har kontakt ansikt til ansikt med informanten, og mister den nonverbale kommunikasjonen. I starten snakket vi litt i munnen på hverandre, for det var vanskelig å vite når den andre var ferdig, og hvor lange pauser en skulle tillate før en igjen grep ordet. Det gikk seg til etter hvert og vi snakket om dette underveis. Feltnotatene ble skrevet ned rett etter intervjuet. Telefonintervju kan fullt ut måle seg med feltintervju både i validitet og reliabilitet (Befring 2007). I dette tilfellet følte vi at en fikk litt mindre informasjon i forhold til de andre intervjuene. Vi følte at informanten holdt litt igjen, og var forsiktig med å nevne utfordringene i sitt forebyggende arbeid. Informanten åpnet seg litt mer mot slutten av intervjuet. Grunnen til dette kan være at en ikke fikk så god kontakt gjennom telefonen, at informanten følte seg utrygg i situasjonen.

3.3 Forskningsetiske hensyn

Forskeren har et etisk ansvar overfor de som på en eller annen måte inngår i forskningen (Befring 2002). Det er viktig at etikken ikke bare begrenser seg til intervjuet, til hele forskningsprosessen (Kvale 2006). Som forskere har vi et ansvar for å vurdere hvilke negative konsekvenser deltagelsen kan ha for informantene og i størst mulig grad redusere disse. Forskere skal arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH 2006). *”De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av*

forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen” (NESH, punkt 8, 2006). Dette har vi ivare tatt ved å sende ut informasjonsbrev til alle informantene (Vedlegg 1). Det er viktig at informantene blir opplyst om at datamaterialet blir behandlet konfidensielt, ved at de blir anonymisert (Befring 2007). Informantene ble opplyst om dette i brevet som de fikk tilsendt, og vi snakket om det i intervju situasjonen. I prosjektet har vi anonymisert personlige data, som navn og kjønn. Vi har ikke opplyst hvilken by eller område de kom fra. I analysen har informantene fått identitet som Informant A, Informant B, Informant C osv. Enkelt utsagn har også blitt anonymisert, for å beskytte informantenes og arbeidsstedet mot gjenkjennelse. Utsagn vi har vurdert som stigmatiserende for PP-tjenesten, har vi skrevet om. Vi som forskere må tenke igjennom konsekvensene, ikke bare for de som deltar, men for den større gruppe de representerer. Vi har et vitenskaplig ansvar overfor profesjonen og informantene (Kvale 2006).

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH, punkt 9, 2006).

Det betyr at man skal sikre frihet og selvbestemmelse med hensyn til hva informantene ønsker å bidra med. Informantene har undertegnet et samtykke til intervju (vedlegg 2), og der står det at de til enhver tid har anledning til å trekke seg som informant fra prosjektet. De har gitt sitt samtykke fritt, noe som betyr at det er avgitt fritt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet.

Alle prosjekt som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler skal meldes til NSD, som er Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste. Dette skal være med å ivareta sensitive opplysninger. Før vi kunne sette i gang med intervjurunden måtte vi få godkjenning på problemstillingen og intervjuguiden. Som tidligere nevnt er vårt prosjekt tilknyttet et større prosjekt i regi av Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og studiesenter Sandane, Høgskulen i Sogn og Fjordane. Vi sendte endringsskjema og ikke vanlig meldeskjema til NSD, noe som forkortet ventetiden på tilbakemeldingen. Godkjenningen fikk vi kort tid etter på e-mail.

3.1.1 Forskerrollen

Vårt menneskesyn, teoretisk forankring og forforståelse vil påvirke vårt arbeid gjennom hele forskningsprosessen (Dalen 2004, Kvale 2006). Vi har ikke arbeidet som PP- rådgivere, men har erfaring fra barnehage og skole. Dette har påvirket vår forforståelse, men samtidig har vi vært bevisste på denne problemstillingen. Vi har drøftet underveis at det er informantenes opplevelser som skal presenteres ikke våre erfaringer. Spørsmålene i intervjuguiden er nok farget av vår forforståelse og teori. Vår bakgrunn kan ha gitt oss større forståelse for svarene vi fikk. I intervjusituasjonen inntok vi en åpen og ydmyk holdning, og lyttet til det som ble sagt. Informantene uttale seg om sine utfordringer i arbeidet med forebygging av psykososiale vansker.

I følge Kalleberg (2007), er en som forsker i dobbeltdialog med sine lesere. Det er viktig at vi som forskere sørger for å formidle vår kunnskap og innsikt slik at det er forståelig for et bredere publikum, ikke bare for kollegaer. Dette har vi vært bevisst på i formidlingen av vårt materiale. I skriveprosessen er vi også i dialog med oss selv. En kan da se både begrensninger, svakhet og styrke i formidlingen. I tillegg har vi vært to forskere under hele prosessen, noe som har gitt oss en unik mulighet til drøfting av både teori, funn og fremstilling av ferdig produkt. Vi har tilegnet oss et stort læringsutbytte av denne prosessen. Samtidig har vi fått erfaring med tett samarbeid over tid (Befring 2007), noe som har ført til en økt forståelse for hvor viktig det er å anerkjenne den andre, inngå kompromiss, å se det positive og ikke det negative i situasjonen. Dette er erfaringer som er svært viktig å ha med seg når en skal forebygge psykososiale vansker.

3.4 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad forskningsarbeidet er pålitelig og troverdig (Holter 2007). Reliabiliteten kunne ha vært bedre dersom informantene hadde fått lest igjennom det ferdig transkriberte intervjuet, og godkjent det. Dette ble ikke gjort på grunn av tidspress. I tillegg så var informantene inne i en travel arbeidsperiode, med

ferdigstilling av sakkyndighetsarbeid, og vi ville ikke belaste dem med ytterligere arbeid.

I kvalitativ forskning vil reliabiliteten være avhengig av at vi som forskere er nøyaktige i våre beskrivelser av de enkelte leddene i forskningsprosessen. Beskrivelsene bør være slik at en annen forsker kan gjennomføre det samme prosjektet (Dalen 2004). I kvalitativt forskningsintervju er det problematisk. Kvaliteten på intervjuet er preget av samhandling mellom oss og informanten (Fog 2007). I intervjusituasjonen opplevde vi at det var en trygg og god atmosfære, spørsmålene ble oftest godt besvart. På spørsmål nr. 31 under tema innovasjon, spurte vi om informantene hadde opplevd situasjoner som har blitt oppfattet som forbedring av noen, men som en forverring av andre, hvilke situasjoner? Dette spørsmålet måtte vi forklare og gjengi til samtlige informanter, opp til flere ganger. Vi fikk veldig forskjellige svar, og var ikke helt sikker på om de forsto hva vi mente, vi klarte ikke å forklare oss på en god nok måte. I følge Kvale (2006) kan språk og begrep påvirke undersøkelsen. Disse svarene ble ikke vektlagt i analysen, da det ble for utydelig.

I intervjuene leser vi opp en definisjon på forebygging, og spør deretter (spørsmål nr. 3) om informantene synes definisjonen er dekkende på forebygging av psykososiale vansker. Vi ser nå i ettertid at dette er et ledende spørsmål. I følge Kvale (2006) kan ledende spørsmål, som ikke har vært en bevisst del av intervjuteknikken, være uforvarende og påvirke svarene. Vi drøftet dette flere ganger men ble enige om at dette ble gjort fordi informantene skulle slippe å definere begrep. Noe som kunne føre til at de følte seg eksaminert. Det kunne påvirket hele intervjuet dersom de hadde følt det fra starten av. Uansett hvordan dette ble gjort kan det ha påvirket svarene.

Intervjuene ble utført på informantenes arbeidssted, ett par av informantene virket litt usikre, og måtte få lese spørsmålene selv, etter at vi hadde spurt dem. Det kan være at de hadde følt seg friere til å fortelle om utfordringer i det forebyggende arbeidet dersom vi hadde intervjuet dem et annet sted. Informantene kan også ha ønske om å tekkes intervjueren, og det kan prege den forståelsen som blir formidlet (Wormnæs

2007). Vi tar samme utdanningen som informantene har, i tillegg har de praksis etter endt utdanning, det kan være at noe av datamaterialet er blitt farget av dette.

3.5 Validitet

I følge Kvale (2006) er validitet et spørsmål om vi har undersøkt det vi har tenkt å undersøke, og at resultatet er svar på de spørsmålene og fenomenene som vi ønsker å vite noe om. Det betyr resultatene i et forskningsprosjekts gyldighet. Det går ikke på om de er sanne eller usanne. Ut fra den kvalitative forskningens karakter finnes det ingen "sann" virkelighet. Meningskonstruksjonen i vår oppgave knyttes til den enkelte informant og på hvilken måte han eller hun definerer sine utfordringer i møte med praksisfeltet. Det kan være en styrke at vi begge deltok i de fem første intervjuene, vi delte opplevelsen og hørte det samme. Det ble lettere å drøfte og tolke innholdet og selve intervjusituasjonen. En kan oppnå en viss kontroll på egen subjektivitet, når det er flere som tolker de samme intervjuene (Dalen 2004, Kvale 2006).

Transkriberingen gjorde vi hver for oss, fordi vi fikk store mengder materiale, og det ble for tidkrevende å gjøre dette sammen. Vi transkriberte intervjuene ordrett rett etter at de ble utført, for da hadde vi dem friskt i minne. I tillegg hadde vi to opptakere for å sikre at alt var kommet med. Vi kategoriserte svarene under de forskjellige temaene. Vi har brukt en god del direkte sitat, og i følge Dalen (2004) er det med på å styrke tolkningskvaliteten. I tolkningsarbeidet har vi benyttet meningsfortetting, meningskategorisering og brukt sitater som er tatt ut fra en større sammenheng. Dette kan ha ført til at en har brukt svarene på en annen måte en det informantene hadde tenkt. Vi har brukt en analysemetode som fungerte godt for oss, men det kan være at andre finner den noe utydelig fremstilt slik at det kan være problematisk å gjenta prosessen.

Kvale (2006) sier at når en uttalelse tolkes innenfor en teoretisk kontekst, vil dens gyldighet være avhengig av hvorvidt teorien gjelder for det felt som en forsker på, og

om tolkningen er logisk i forhold til teorien. Slik vi har tolket vårt datamateriale, viser våre funn at informantene møtte mange utfordringer i sitt arbeid med å forebygge psykososiale vansker. Dette er i tråd med teorien vi har benyttet. Vi kan trekke fram noen funn og teori som viser at informantene har mange arbeidsoppgaver, knapt med tid og ressurser og at de dessuten har utfordringer knyttet til samarbeid.

3.6 Generalisering

I kvalitative forskning er ikke intensjonen at en skal generalisere funnene, en har for få informanter til at det kan gjelde alle. I følge Kvale (2006) er det et spørsmål om i hvilken grad funnene kan ha relevans for andre. Vi har prøvd å være grundige i vår fremstilling av de prosedyrer som er blitt fulgt i forskningsarbeidet. Ved å bruke informantenes utsagn og å knytte dem til teori, og at flere informanter møtte de samme utfordringene i undersøkelsen. Dette kan være med på å gi en økt forståelse for informantenes arbeidssituasjon, og være relevant for andre som vil forske videre på temaet.

3.7 Analysen

Etter gjennomføringen av intervjuene, transkriberte vi materialet. Dette utgjør ca. 90 sider råmateriale som er utgangspunkt for dette kapitlet. Det meste er transkriberte intervjuer, resten er notater som ble gjort under intervjuet. Noe er også analytiske notater eller feltnotater (Dalen 2004). Analysearbeidet startet på et tidligere tidspunkt. Allerede i intervjusituasjonene så vi at vi mer eller mindre bevisst analyserte uttalelsene og observasjonene (Dalen 2004). Dette analysearbeidet fortsatte også under transkriberingen av materialet. Vi transkriberte intervjuene rett etter at de var gjennomført. For å få en følelse av helhet og for å klargjøre materialet for analyse, leste vi først gjennom de transkriberte tekstene. Dette ble gjort for selv å bli kjent

med vårt eget datamateriale, noe som i følge Dalen (2004) er viktig i denne prosessen. Bevisste på vår egen forforståelse, gikk vi åpent ut i analysearbeidet for å søke svar på problemstillingen. Vi fulgte intervjuguiden relativt stramt under intervjuene, og det var naturlig for oss å benytte en kategoribasert analyse med tema fra intervjuguiden (Holter 2007).

Vi har kalt informantene A, B, C, D, E, F, G og kategoriserte de ulike svarene fra informantene under samme spørsmål og tema som i intervjuguiden. Vi kortet ned utsagnene, slik at datamaterialet ble mindre. Dette gav oss bedre oversikt, og et bedre grunnlag for å trekke ut det vesentlige i det de hadde svart på de ulike spørsmålene i intervjuguiden. Vi har analysert og tolket datamaterialet uten dataprogram.

I den videre analysen tok vi utgangspunkt i meningsfortettingen hvor vi prøvde å finne de utsagnene som var sentrale for vår problemstilling, og på den måten å fjerne det som ikke var vesentlig (Kvale 2006). Samtidig har vi brukt råmaterialet gjennom hele prosessen, for å kunne gå tilbake til det, dersom det var noe som ble uklart. I følge Kvale (2006) er det viktig å forholde seg til råmaterialet. Vi satte utsagnene inn i skjema som var inndelt i de kategoriene vi hadde i intervjuguiden. Denne kategoriseringen gav en god oversikt over utsagnene til informantene, og de benyttet vi under arbeidet med analysen (Kvale 2006).

Hoveddimensjonene er tema i intervjuguiden. Det vil si forebygging, rådgivning, kompetanse, samarbeid, innovasjon. Underkategoriene er spørsmålene i intervjuguiden. Alle spørsmålene i intervjuguiden er ikke like relevante og svarene kom ikke alltid i rekkefølge. Det neste steget var å finne overskrifter som fanget opp det sentrale i svarene, og som var relevante for problemstillingen. Med bakgrunn i spørsmål fra intervjuguiden, og teorien fant vi de kategoriene vi ville bruke. Lange uttalelser ble kortet ned og tolket på bakgrunn av teori (Kvale 2006). Det vi så var at det var naturlig å beholde de kategoriene som vi hadde i intervjuguiden. Det kom tydelig frem av datamaterialet at informantene opplevde utfordringer knyttet til sin jobb innenfor de kategoriene vi hadde. Vi prøvde å beholde vår åpenhet til materialet slik at det i størst mulig grad kunne tale til oss, selv om kategoriene i utgangspunktet

var gitt. Videre i analysearbeidet kom vi frem til at det var naturlig å endre noen av kategoriene. Vi slo sammen innovasjon, organisering og samarbeid med de ulike arenaene fordi det etter hvert ble mest naturlig å forholde seg til dette sammen. Mye av det endringsarbeidet PP- tjenesten bidrar med, innebærer samarbeid med foreldre, de pedagogiske enhetene og ulike instanser. Vi står da igjen med kategoriene; PP- tjenesten, forebygging, psykososiale vansker, systemperspektiv, rådgivning, kompetanse og samarbeid. Noen informanter er sitert mer enn andre, men vi har lagt vekt på at alle moment skal komme frem.

Å tolke resultatene i en undersøkelse innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold. Hvordan dataene tolkes, kan på den ene siden knyttes til vår teoretiske forankring og på den andre siden knyttes til de tendensene og sammenhengene som kommer frem i analysen av dataene. I en kvalitativ forskningsprosess foregår det en vekselvirkning mellom induktive og deduktive faser. Induktiv tilnærming betyr at det teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av analysen i dataene. Deduktiv tilnærming betyr at en tar utgangspunkt fra tidligere teori (Thagaard 2006). I forbindelse med tolkningen har vi tatt utgangspunkt i tolkningskontekstene, selvforståelse, kritisk forståelse basert på fornuft og teoretisk forståelse (Kvale 2006, Thagaard 2006). Med selvforståelse mener vi hvordan vi har forstått informantenes uttalelser i intervjuet. I følge Befring (2007) kalt deskriptiv forståelse. Kritisk forståelse basert på fornuft betyr at en søker å få en bredere forståelse av det som blir sagt enn det informanten presenterer samtidig som man stiller seg kritisk til innholdet av det som blir sagt. I den siste konteksten benyttes det en teoretisk ramme ved tolkningen for å knytte det informanten sier opp til teori. Vi har tatt utgangspunkt i mandatet til PP- rådgiveren for å beskrive arbeidsoppgaver knyttet til arbeidet i PP- tjenesten. Samtidig som vi har valgt ut relevant teori for å belyse vår problemstilling. I kvalitativ analyse er det viktig å lete etter det spesielle, men også se etter sentrale fellestrekk. Hver gang man leser gjennom materialet, vil man oppnå et høyere innsiktsnivå, også kalt den hermeneutiske sirkel (Befring 2007). I praksis vil mange kvalitative forskningsopplegg også ha innslag av kvantitative elementer (Grønmo 2007). Vi har sammenlignet svarene til informantene for å se om

de møter på de samme utfordringene i sitt forebyggende arbeid. Disse dataene blir ikke uttrykt med tall, men ved andre mengdeformer, som å sammenligne svarene. Den kvantitative metoden blir her brukt som en supplerende metode til den kvalitative (Grønmo 2007).

4. Presentasjon av funn og drøfting

Her har vi valgt å presentere funnene fra intervjuene, og samtidig knytte det opp til teorien. Presentasjonen av funnene er en kombinasjon av direkte sitater fra intervjupersonene, meningsfortettinger, kategoriseringer og teori. Meningsfortetting vil si at intervjupersonenes uttalelser og umiddelbare mening er omskrevet til kortere formuleringer (Kvale 2006). Vi vil belyse både fellestrekk og særtrekk i materialet.

Innledningsvis vil vi kort presentere de syv PP- rådgiverne som har gitt oss det datamaterialet som vi skal presentere. Det er deres erfaringer og opplevelser som er i fokus, hvilke utfordringer de møter når de skal forebygge psykososiale vansker i barnehage og skole. Vi presenterte en definisjon på forebygging for å få vite hva informantene legger i begrepet. Dette har betydning for å belyse våre funn opp mot informantenes utfordringer i dette arbeidet. Etter drøftingen av definisjonen, vil en se på hvilke utfordringer informantene møter i det praktiske arbeidet. Kommunene og ledelsen i PP- tjenesten legger føringer for hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres. Deretter vurderer de kompetansen som de har fått gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk, og om den er relevant for deres arbeid i PP- tjenesten.

Informantene vurderer også de tverrfaglige instanser, pedagogiske enheters ledelse, pedagogene og de ufaglærte sin kompetanse samt kompetansen innad i PP- tjenesten. I punktet om rådgivning viser en til hvorfor, og når informanten blir tilkalt, og hvem de gir rådgivning til i barnehage og skole. Det blir vurdert hvilke utfordringer de møter i disse samarbeidsfora, og i foreldrerådgivning. Vi ser også på hvilke rådgivningsferdigheter som blir vektlagt av informantene og hvorfor de er sentrale i rådgivningsprosessen. Våre funn vil belyse hvor nært dette samarbeidet er, og hvilke utfordringer de møter når institusjonene må omdisponere tiden og ressursene. Hvem som utfører endringsarbeidet, om endringsarbeidet blir utført i praksis, og hvem som evaluerer dette arbeidet. Vi presenterer et sammendrag under hvert hovedtema. En syntese av disse peker fram mot vår problemstilling som er: *”Hvilke utfordringer møter PP- rådgiver i sitt arbeid med å forebygge psykososiale vansker i barnehage og barneskole”*.

4.1 Presentasjon av informantene

Informant A: Har grunnutdanning som førskolelærer, og tretten års erfaring i barnehagen før mastergradstudiet. Har arbeidet som PP- rådgiver i ca tre år, og arbeidsfeltet er rådgivning i barnehagen.

Informant B: Har bachelor i spesialpedagogikk og grunnfag i psykologi, litt praksis under studietiden. Har vært PP- rådgiver i ca to år, med skolen som arbeidsområde.

Informant C: Har universitetsutdanning med cand. mag. i psykologi og spesialpedagogikk grunnfag, og mellomfag i begge, i etterkant noen kurs i spesialpedagogikk. Arbeidet to år som assistent i barnehage før utdanningen, og litt praksis under studietiden. Har vært PP- rådgiver i ca. to år, med barnehage som arbeidsfelt.

Informant D: Har grunnutdanning som førskolelærer, og femten års erfaring i barnehagen før mastergradstudiet. Har arbeidet ca. to og et halvt år som PP- rådgiver, med skolen som arbeidsfelt. Tar nå kurs i ART og SSR- kartlegging.

Informant E: Har grunnutdanning som barnevernspedagog, med videreutdanning i familie og nettverksarbeid og spesialist innen barnevernsfagområde, veileder innen barne- og familie område, spesialpedagogikk fra grunnfag og opp til mellomfag og flerkulturell pedagogikk. Har ti års erfaring i barnevernet før mastergradstudiet. Praktisert som PP- rådgiver i litt over to år, og har skolen som arbeidsfelt. Studerer nå spesialistutdanning i PP- rådgivning.

Informant F: Har universitetsutdanning, begynte med grunnfag i psykologi og tok bachelorgrad i spesialpedagogikk. Har jobbet to år i barnehage som ufaglært, før mastergradstudiet. Praktisert som PP- rådgiver i ett og et halvt år. Arbeidsfeltet er både barnehage og skole.

Informant G: har universitetsutdanning med grunnfag i psykologi og bachelor Litt praksis i skole, Skolefritidsordning og barnevern, før mastergradstudiet. Har snart jobbet som PP- rådgiver i to år, med skolen som arbeidsfelt.

4.2 Begrepet forebygging

Begrepet forebygging er noe som de fleste har hørt eller brukt i forskjellige forbindelser. For å få en forståelse for hvilke utfordringer informantene møter i sitt arbeid med å forebygge psykososiale vansker, er det sentrale for oss å vite hva de legger i begrepet forebygging. I utgangspunktet ville vi at informantene skulle definere forebygging for oss, men kom frem til at det kunne påvirke resten av intervjuet i negativ retning, dersom de følte seg kryssforhørt. Vi sammenfattet en definisjon på forebygging av psykososiale vansker med utgangspunkt i Befrings begreper. Forebygging dreier seg om å iverksette tiltak som kan medføre at en kan komme i forkjøp av en uheldig utvikling. Det blir viktig å vektlegge de positive situasjonene. Den psykososiale forebyggingen foregår på mange nivå, individnivå, skolenivå og samfunnsnivå (Befring 2004).

Alle informantene mener at denne definisjonen på forebygging av psykososiale vansker er dekkende. Informantene har valgt å kommentere og utdype forskjellige punkt på definisjonen.

Tidlig intervensjon

Informant E har vektlagt den første delen av definisjonen, og sier: *"Å komme forut for en uheldig skadelig utvikling, det er det vi forsøker med forebygging, å kunne oppdage barn tidlig og kunne sette inn tiltak raskt"*. Her kan en få inntrykk av at informant E mener en bør sette inn tiltak før barna blir skadelidende. Ut fra dette bør en sette inn primærforebyggende tiltak i en større gruppe eller avgrenset område, det kan være en hel skole eller en skoleklasse. Med tanke på undervisnings- og læringshemmende atferden som er høyfrekvent, at det forekommer ofte og omfatter mange elever, vil det være en stor fordel for elevene, klassemiljøet og hele skolen at en tar tak i disse problemene (Sørli, Nordahl 1998, Ogden 2005). Denne atferden kan medføre et dårlig klassemiljø, og utarte seg til mer innadvendt atferd eller utagerende atferd og antisosial atferd. Skal en oppdage barna tidlig, må en ha kunnskap om risikofaktorer som kan medvirke til at en utvikler psykososiale vansker. Har en kunnskap om disse kan en sette inn tidlig intervensjon (Rye 2005), dess

tidligere en kommer i gang med hjelpen, dess større vil den forebyggende effekten være.

Informant B vektlegger også viktigheten av tidlig intervensjon: *”det er selvfølgelig viktig å komme inn så tidlig som mulig for å forebygge større vansker enn de det er, selvfølgelig, og i forhold til generell forebygging til alle barn”*. Her er det allerede eksisterende vansker som en må forebygge. Informant B kan ha ment tertiærforebygging, men siden tidlig intervensjon blir vektlagt (Rye 2005), velger vi å tolke at informant B her mener sekundærforebygging. En vil redusere varigheten av negativ utvikling, ved å sette inn tiltak mot grupper av barn i risikozonen som står i fare for å utvikle større og mer omfattende vansker (Caplan 1964, Sørli 2000, Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005). Vi tolker den generelle forebyggingen som primærforebygging, der en setter inn tiltak i hele barnegruppen i skolen eller barnehagen.

Å vektlegge de positive situasjonene

Informant A vektla dette i definisjonen: *”jeg tror veldig på det Befring sier om å bygge på det positive. Når man gjør det ser man jo at relasjoner får en annen livslyst, interaksjonen får en annen kvalitet”*. Hvilke erfaringer barna får i samspill og interaksjon med andre, vil påvirke dets utvikling i positiv eller negativ retning. Her er det viktig å fokusere på de aktivitetene barnet mestrer og bygge videre på disse. Fokuserer en på det negative, vil det bidra til å forsterke det negative. I følge Bronfenbrenner (1979), Rutter (1990), Klefbeck og Ogden (2005), og Berg (2007) er kvaliteten på relasjonene på alle utviklingstrinn avgjørende, barna må oppleve omsorg, mestring og det å bli bekreftet. Dette kan en se på som beskyttende faktorer som er med på å fremme positiv utvikling, og som kan virke forebyggende og kompensere for negative innvirkninger.

Systemperspektivet

Innformant C vektlegger samspillet mellom barnet og miljøet: *”Det å ta hensyn til individet og miljøet rundt (familien, barnehagen, alt som er rundt), det er det viktigste*

i definisjonen, tenker jeg. Ikke bare tenke på barnet, veldig ofte er det jo omgivelsene som ikke passer for barnet". Informant C tar utgangspunkt i systemperspektivet, for å presisere at en ikke må ha et ensidig individperspektiv. En må se barnet i samspill med miljøet, og miljøet i samspill med barnet. Informant C vektlegger ikke bare ett miljø, men alle miljøene barnet er i og som er rundt barnet. Dette er i tråd med Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, som er inndelt i ulike systemer, alt etter graden av nærheten til barna. Barna blir påvirket både direkte og indirekte. Der alt påvirker alt. Med utgangspunkt i det forebyggende arbeidet bør en sette inn tiltak både på individ- og systemnivå. I følge informant C er det ofte omgivelsene som ikke passer for barnet. Her kan en få inntrykk av at en bør vektlegge det forebyggende arbeidet mer på systemet rundt barnet, enn selve barnet. Grunnen til denne uttalelsen kan være at det er individperspektivet som har vært det rådende i lenger tid, og er det muligens også i dag. I følge opplæringsloven § 5-6 skal en også jobbe med systemet rundt barna.

Informant D vektla også systemperspektivet i definisjonen: *"Man kan kanskje bli enda flinkere til det, at det selvfølgelig foregår på alle nivåer rundt barna, man kan ikke bare jobbe med barnet, men få med alle rundt. Sier den ideelle situasjonen i alle fall, ikke sikkert så lett i praksis"*. Her blir det vektlagt at det ikke er så enkelt i praksis når en både skal jobbe med barnet og alle rundt. En kan få inntrykk av at en vet hva man skal og bør gjøre i de forebyggende arbeid (Opplæringslova, håndbok for PP- tjenesten), men det er ikke alltid det fungerer i praksis. Med utgangspunkt i systemperspektivet og Bronfenbrenner (1979) sin modell, vil det være en tidkrevende prosess å analysere skolen som helhet. En må inn å analysere det som skjer i klasserommet, friminuttene, de andre klassene, samarbeidet mellom de ansatte, lederfunksjonen og lignende. I følge Klefbeck og Ogden (2005) kan det være vanskelig å avgjøre hvor tiltakene skal settes inn når systemene er gjensidig avhengige av hverandre.

4.2.1 Sammendrag

I følge informantene er tidlig intervensjon viktig i det forebyggende arbeidet, da vil den forebyggende effekten vil være størst. En tenker da på primær- eller sekundærforebygging som skal hindre utvikling, eller redusere varigheten av negativ utvikling. Det er og viktig å vektlegge de positive situasjonene, ved å fokusere på det barna mestrer og bygge videre på det. Alle barn må få oppleve omsorg, mestring og gode relasjoner. Når en skal forebygge psykososiale vansker bør en ikke ha et ensidig individperspektiv, fordi det er gjensidig påvirkning mellom barn og miljø. Barna påvirker miljøet, og miljøet i og rundt barna vil påvirke dem. Når alt påvirker alt, vil det være en tidkrevende prosess å få utført det forebyggende arbeidet i praksis.

4.3 Føringer fra kommune og ledelse som påvirker PP-rådgivere praktiske arbeid.

PP- tjenesten har mange lovpålagte oppgaver som de skal utføre. Når de skal forebygge psykososiale vansker må de jobbe både på individ- og systemnivå. PP-tjenesten er et lavterskeltilbud, og nærmeste støttespiller til skole og barnehage. Institusjonene er pliktige til å melde fra dersom det er barn som strever sosialt og faglig. Når PP- tjenesten får henvisninger, skal de drøfte, være rådgivere, utrede barn og miljø, og søke andre instanser om hjelp når de ikke selv innehar den kompetansen som kreves. I følge informantene så møter de mange utfordringer i det praktiske arbeidet. Informant D sier:

Utfordring å få igjennom systemiske tiltak, også litt i forhold til ledelsen her og hvor mye man kan jobbe med den biten i forhold til utredning da. Det kan bli ett dilemma for ledelsen kanskje når man har lange ventelister. Samtidig så kan du ikke bare jobbe med det, du må jobbe systemisk og forebyggende.

Dette kan tolkes slik at det er ledelsen som bestemmer hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres. Det kan se ut som at informant D har liten påvirkningskraft i sin jobb. Informant D har ønske om å arbeide mer på systemnivå, noe som er sentralt når en skal forebygge psykososiale vansker. Samtidig har informant D forståelse for at

ledelsen må få ned ventelisen av oppmeldte saker, da de er lovpålagt til å utrede dem. De er også lovpålagt å jobbe systemisk, men en kan få inntrykk av at det arbeidet blir nedprioritert i forhold til det sakkyndige arbeidet. En kan få inntrykk av at også lovverket prioriterer den sakkyndige vurderingen da den sier noe om hva den sakkyndige vurderingen skal inneholde, men utdyper ikke og sier ikke noe om hvordan det systemrettede arbeidet skal utføres. En kan også tolke lovverket slik at det systemrettede arbeidet er en del av det sakkyndige arbeidet, at en må utrede både barnet og miljøet. PP- tjenesten kan ikke avvise noen som har krav på tilbud fra dem, selv om de har knappe ressurser (Opplæringsloven § 5-6). En kan få inntrykk av at informant D og ledelsen har forskjellige forventninger til hverandre om PP- tjenestens arbeidsområder. Det er ledelsen som bestemmer og informant D kan muligens føle ett visst press til å utføre arbeidsoppgaver som ikke er helt i samsvar med egne forventninger (Lauvås & Lauvås 2004). Informant F er inne på det samme, men ordlegger seg på en annen måte:

PP- tjenesten er en organisasjon hvor forebygging har en begrensning i forhold til at vi jobber på den måten at vi får henvisninger, og det er vår måte å jobbe på. Den tiden vi kunne ha brukt til et systemarbeid i forhold til forebygging, den på en måte forsvinner fordi vi er pålagt å vurdere alle disse henvisningene.

Med utgangspunkt i dette sitatet kan en få inntrykk av at deres arbeidsområde først og fremst er å jobbe med vurdering av henvisninger. Vår forståelse er at henvisning til PP- tjenesten er den første kontakten de har med brukeren. Det er etter henvisningen de vurderer det videre arbeidet, som kan være utredning, rådgivning og eller forslag til tiltak for å forebygge psykososiale vansker, både på individ- og systemnivå (Opplæringslova § 5-6, Håndboka for PP- tjenesten 2001, St. meld. nr. 23 (1997-98)). En får inntrykk av at det ikke er tid til å forebygge på systemnivå, men bare på individnivå. Individet er en del av systemet, det er derfor viktig at en ikke ser disse isolert, men at det er en gjensidig påvirkning mellom dem (Bronfenbrenner 1979, Klefbeck & Ogden 2005, Sørli & Nordahl 1998, Ogden 2005).

Når informant F nevner forebygging på systemnivå, kan det muligens være at en mener primærforebygging, at en må sette inn tiltak før det oppstår problemer

(Caplan 1964, Sørлие 2000, Nordahl, Sørлие, Manger & Tveit 2005). Slik som PP-tjenesten jobber må de få en henvisning, dersom ikke kommunene har lagt føringer for noe annet. Informant F sier også: *”Skulle av og til ønske at det ikke var så knyttet opp til individnivå, men det er nok gjerne den funksjonen PP-tjenesten har. Vi blir liksom tilkalt når det er krise”*. Det kan virke som om skolen ikke henviser seg til PP-tjenesten før det oppstår krise. En kan tolke det som om barnet er i høy risiko for å utvikle, eller har utviklet psykososiale vansker. Da bør PP-tjenesten sette inn en kombinasjon av tiltak som er tilpasset barnets behov for å redusere skadevirkningene (Sørлие 2000, Caplan 1964). Når det gjelder psykososiale vansker avdekker en ikke bare problemer hos barnet, men det avdekkes også problemer ved det sosiale systemet som individer er en del av (Befring 2006). Det kan synes som om informant F mener at det kan være vanskelig å forebygge psykososiale vansker når en først blir tilkalt etter at det har oppstått krise. En bør da forebygge på tertiærnivå for å redusere skadevirkningene (Caplan 1964). Det er aldri for sent å hjelpe, men skolen bør tilkalle hjelp tidligere, de har meldeplikt (Opplæringslova § 5-4). Ved tidlig intervensjon, kommer en tidligere inn og kan forhindre utvikling, eller videreutvikling av psykososiale vansker, og en får færre tiltak på tertiærnivå.

Informant B sier at de jobber mest med forebygging når de har faste samarbeidsmøter med skolen. På disse møtene drøfter de saker anonymt, og da ofte i en tidlig fase. Her får en inntrykk av at PP-tjenesten kan jobbe med tidlig intervensjon, fordi de er et lavterskeltilbud til skolen. De har faste møter, slik at skolen kan komme og ta opp ting de trenger hjelp til. Det er i denne fasen de kan jobbe med forebygging. Dette høres hensiktsmessig ut, dess tidligere hjelp, dess større vil den forebyggende effekten være for å hindre videre utvikling av psykososiale vansker (Rye 2005).

Informant B sier også: *”Når det kommer som henvisning til oss så er det gjerne gått lengre, selvfølgelig vi ønsker å få de tidlig nok, men det er klart det at, for at et barn skal henvises til oss så skal det også være et ganske alvorlig problem*. En kan tolke dette som at PP-tjenesten ønsker å få henvisninger tidligst mulig i prosessen av barns utvikling av psykososiale vansker. Samtidig så må barna ha ganske alvorlige problemer for at de skal kunne henvises til PP-tjenesten. Her får man ulike signal om når en skal henviser et barn. I følge opplæringslova § 5-4 skal en henviser til PP-

tjenesten når en er i tvil, og ikke vente til barna har utviklet store problemer. Dersom barna har utviklet store problemer før de blir utredet av PP – tjenesten, kan problematferden ha eskalert i en slik grad at prognosen for positiv endring er betydelig svekket. Dersom foreldre, lærere og andre voksne reagerer på denne atferden på en uhensiktsmessig måte, kan de vedvare og utarte seg (Ogden 2005). Det kan gi utslag i relasjonsvansker, som involverer den sosiale konteksten på en negativ måte (Befring 2006). Her blir det viktig å kartlegge hva man gjør og hvorfor (Andersson 1985). I følge informant B kunne de forebygge når problemene ble tatt opp i en tidlig utviklingsfase. Dersom en har en innstilling om at mennesker har kapasitet til å forandre seg hele livet, kan en alltid forebygge psykososiale vansker. Med primærforebygging, ved å forhindre at vansker oppstår, eller sekundærforebygging ved å redusere varigheten av den negative utviklingen, eller tertiærforebygging ved å redusere omfanget av vanskene (Caplan 1964, Sørli 2000, Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005).

Det er et stort arbeidsfelt, det er så mange ting som PPT skal drive med. Det er en stor utfordring at vi ikke er mange nok personer, at det ikke er en prioritering i forhold til økonomien. Alle som jobber her ønsker å utføre mer enn det som de klarer å utføre, og det synes jeg er en stor utfordring. Arbeidsoppgavene vokser, men det gjør ikke personalgruppen. Det er en utfordring (Informant C).

En kan få inntrykk av at informant C har for mange arbeidsoppgaver, slik at en ikke får gjennomført arbeidsoppgavene på en tilfredsstillende måte. I følge Håndbok for PP- tjenesten (2001) skal PP- tjenesten være en faglig støttespiller for barnehage og skole, gi tilbud om utredning, forebygging, systemarbeid, praktisk rådgivning, samarbeid på tvers av etater, og direkte hjelp til barn med spesielle behov for oppfølging. Forsvarlig sakkyndig vurdering inngår som en del av tjenestens samlede spesialpedagogiske ansvar. En kan ha forståelse for at informant C synes det er et stort arbeidsfelt. Det kan virke som om alle på kontoret ønsker å gjøre mer enn det de får tid til. Det kan være en stor utfordring og å føle at en ikke strekker til, og at alle på arbeidsplassen er i den samme situasjonen. En får inntrykk av at det er ressursmangel, selv om PP- tjenesten fikk tildelt ekstra ressurser i tilknytning til kompetanseutviklingsprogrammet SAMTAK (IRIS 2003). Det er mulig at

arbeidsoppgavene har blitt flere, at det er flere barn som blir henvist i dag enn tidligere, og at de i tillegg skal hjelpe barnehage og skole med kompetanseutvikling. Det kan være at de ikke får tid til å følge opp hver enkelt sak, slik at alle får den hjelpen de trenger og har krav på. Informant A sier dette:

Det å være fem PP- rådgivere på 170 barnehager, så er, det sier noe om muligheten om at vi må holde oss på lederplan. Og hvis det er definert at det er der vi skal være, så gjør vi det relativt godt, men jeg anser at vi burde hatt et tettere samarbeid med enkelt barn.

Informant A viser til at arbeidsmengden til de ansatte er stor. På grunn av knappe ressurser kan det se ut som at kontakten ute i feltet bare blir på ledernivå. Det kan virke som at det ikke er klart definert på hvilke nivå en skal jobbe med det forebyggende arbeidet. Samtidig blir det reflektert over at en bør jobbe mer direkte med barna, noe som blir presisert i håndbok for PP- tjenesten (2001). Videre sier informant A: ”Komme tettere til barna, da har vi bedre mulighet til å gi hjelp, og det er klart at det er en større utfordring. Den klarer jeg ikke å løse selv, da”. Dette kan tolkes som at informant A er av den oppfatning at dersom en skal jobbe forebyggende, bør en samarbeide med barna og de som står barna nærmest. Det er da en kan hjelpe barna på best mulig måte. Psykososiale vansker er oftest veldig sammensatte, det er viktig å se barna i samspill med miljøet, og miljøet i samspill med barna. En bør kartlegge hvilke relasjoner det er mellom barna og mellom barn og voksne, hvilke aktiviteter barna mestrer eller ikke mestrer, og hvilke roller de har i de forskjellige aktivitetene og miljøene (Bronfenbrenner 1979). Det kan være en stor utfordring å få det til når en bare har kontakt med ledelsen. Vi kan få inntrykk av at informant A ser på denne kontakten som utilstrekkelig når en skal forebygge psykososiale vansker, men på grunn av tid og ressurser er det på det nivået en må være for å rekke over alle henvisningene. Det må være en stor utfordring å ikke få gi den hjelp en mener er til det beste for det enkelte barnet.

Det er ikke bare å opprette nye stillinger, men det er noe med de føringer som blir gitt i hva de stillingene skal brukes til. For eksempel så har jeg i løpet av siste halvår fått opplæring i ICDP, som er et sånt familieveiledningsprogram som, tanken er at det skal være forebyggende for psykososiale vansker. Men jeg har jo ikke hatt tid til å jobbe med det. Grunnen til at jeg har fått

opplæring i det er fordi kommunen har som målsetting at alle som jobber i dette huset, barnevern, PP- tjenesten, habilitering og oppvekstteam, psykiatriteamet vårt, alle disse skal kunne bruke dette veiledningsprogrammet i det forebyggende arbeidet (Informant F).

Kommunen kan legge føringer for hva PP- tjenesten skal jobbe med, så fremt det ikke går på bekostning av det lovpålagte arbeidet (Opplæringsforskrift 2008). Dette kan en tolke som at kommunen vil heve kompetansen til de ansatte i forhold til det forebyggende arbeidet. Intensjonene er gode, men det følger ikke med ekstra ressurser, og informant F får da ikke bruke den ekstra kompetansen i det praktiske arbeidet. Det kan vær en stor utfordring når en ikke få brukt kompetansen som en har brukt tid på å tilegne seg.

4.3.1 Sammendrag

Informantene har kunnskap og meninger om hvordan en skal forebygge psykososiale vansker. I praksis møter de imidlertid store utfordringer som kan medvirke til at de ikke får gi den hjelpen de mener er til det beste for barna. De har for mange arbeidsoppgaver, for mange henvisninger, mangler ressurser og tid, og barna bør henvises tidligere. Det er vanskelig å forebygge for psykososiale vansker når det bare er barna som blir utredet og ikke miljøet. Informantene har forventninger til sitt arbeid som ikke blir innfridd, og de kan få en følelse av å ikke strekke til.

4.4 Kompetanse

Så lenge det har vært en spesial- pedagogisk tjeneste i Norge har den, i tillegg til å arbeide med tilrettelegging i skole og barnehage, arbeidet direkte med barn, unge og foreldre som har søkt om hjelp. PP- tjenesten har i den tid den har eksistert i Norge utviklet seg fra å være dominerende på diagnostisering og behandling til å bli en tjeneste med en vesentlig større bredde i oppgaver og løsninger. Med bakgrunn i det mandat som er gitt PP- tjenesten, og de oppgaver som er beskrevet i lover og forskrifter, kreves det høy kompetanse for å arbeide i PP- tjenesten. Som barnehagens

og skolens sentrale hjelpeinstans kreves det en kompetanse fra PP- tjenesten som utfyller den kompetansen som barnehagene og skolene har selv (Håndbok for PP- tjenesten). I denne delen har vi drøftet hvordan informantene vurderer kompetansen de har fått gjennom Masterstudiet og hvordan de vurderer kompetansen innad i PP- tjenesten. Videre ble de bedt om å vurdere de tverrfaglige instansers, ledelsen i skolen og barnehagen, pedagogenes og de ufaglærtes kompetanse på forebygging av psykososiale vansker.

4.4.1 Vurdering av Masterstudiet i forhold til forebygging av psykososiale vansker.

Alle informantene var fornøyd med Masterstudiet, og syntes det hadde gitt dem tilfredsstillende kompetanse. De mente at studiet hadde gitt dem den kompetansen de trengte for å jobbe i PP- tjenesten. Utdanningen gir kvalifikasjoner som kan brukes i forskjellige tjenester, og er ikke direkte knyttet opp mot arbeidet i PP- tjenesten. Den gir et godt grunnlag for å utføre de arbeidsoppgavene som tilhører PP- tjenestens mandat.

Ja, absolutt. Jeg mener det er flere kompetanser jeg har fått. De spesialpedagogiske områdene ble presentert bredt, for er det noe jeg jobber mye med i PP- tjenesten så er det i bredden. Det andre er dybden i det når det gjelder barn med psykososiale vansker, så mener jeg at studiet har vært godt. Det er vel fremfor alt det jeg følte jeg kunne, både på et forståelsesnivå og også for å sette i gang tiltak. (Informant A)

Slik vi tolker dette sitatet har informant A en følelse av god kompetanse. Skrivning av sakkyndig vurdering er noe de må tilegne seg etter at de er ansatt i PP- tjenesten. I følge Nygren (2008) er det her snakk om yrkesrelevante ferdigheter hvor en overfører den kunnskap en tilegner seg i studiet til å bli ferdigheter som en trenger i innenfor en profesjonell praksis. Informant B sa: ”Absolutt. God bakgrunn, mye god teori, gode redskaper til den jobben jeg gjør”. Arbeidsoppgaver som rådgivning og tiltak på individ- og systemnivå er noe de følte de hadde med seg fra utdanningen. De var av den oppfatning at utdannelsen hadde gitt dem god teoretisk kunnskap. Med det mener vi her kunnskap om et fag og de kunnskaper som er relevante for utøvelsen av et yrke. Her hører også kunnskap om relevante begrep, modeller og teorier til, samt

kjennskap til lover og regler som berører det spesialpedagogiske fagområdet. Det er dette som i faglitteraturen blir betegnet som den formelle kompetansen eller teoretiske kunnskapen som en tilegner seg gjennom for eksempel studier (Lai 2006, Skau 2005). Man ser ut fra de ulike arbeidsoppgavene PP- tjenesten har, at det er viktig med god faglig kunnskap. Informant C sa videre:

Både ja og nei. Jeg er veldig fornøyd med studiene som helhet egentlig i forhold til at jeg har en teoretisk grunn, da. Noe å bygge på, og jeg kan alltid, jeg kan jo ikke alt pensumet jeg har hatt, men jeg kan alltid gå tilbake i bøkene å finne, hvis det er teori som jeg vet ligger der, men som jeg ikke helt vet, så vet jeg hvor jeg finner det. Men når det gjelder sånn mer konkret på tiltak så synes jeg vi hadde lite om det, men det er sånn at det er lettere å lære i praksis. Det er vanskelig, og det forandrer seg fort, og det er så praksisrelatert at det er vanskelig å gå i skole å lære det.

Vi tolker det slik at informant C også var fornøyd med studiet. Informant C var av den oppfatning at studiet hadde gitt tilstrekkelig kompetanse i det forebyggende arbeidet med psykososiale vansker. Det er også her tydelig at informant C var fornøyd med den formelle kompetansen eller teoretiske kunnskapen som studiet hadde gitt (Lai 2006, Skau 2005). Samtidig ble det påpekt at profesjonsspesifikke ferdigheter måtte man tilegne seg i praksis. Dette er ferdigheter som er viktige for utøvelsen av et arbeid. Med det menes det ferdigheter, teknikker og metoder som hører til et bestemt yrke (Skau 2005). Tro på egen kompetanse og mestringsevne er av stor betydning for motivasjon, ytelse og selvfølelse.

Informantene A og G fortalte at utdanningen hadde medført at de hadde endret holdningene sine i sitt arbeid med psykososiale vansker. Informant G uttalte: *"Jeg tenker mye på holdningene som jeg har fått med meg, fått en del kunnskap som gjør at jeg har fått andre holdninger til feltet enn andre som ikke har hatt det. At man ser at det er mange faktorer som spiller inn på barns atferd"*. Det kan se ut som om informantene er opptatt av å videreformidle og å sette fokus på hvordan man er som voksen i forhold til barna man arbeider med. Vi velger å se på dette som at informantene mener at utdanningen deres har gjort dem i bedre stand til å reflektere over sine egne holdninger når det gjelder barn og unge med psykososiale vansker. Vi tolker det slik at de mener at de gjennom utdanning har fått kunnskaper om feltet som

har vært med på å påvirke hvordan de ser på barn og unge med psykososiale vansker. I følge Lai (2006) er nettopp derfor holdninger en så viktig komponent i kompetansebegrepet fordi holdninger direkte påvirker hvordan man utfører en oppgave. Dette er særlig viktig i arbeidet med mennesker. I hvilken grad en person reelt er kompetent til å utføre en oppgave, vil derfor ikke bare avhenge av faktiske kunnskaper og ferdigheter, men også i stor grad av hvilke holdninger den enkelte har. Holdninger har også betydning for kompetansen i en videre forstand, siden holdninger er med på å påvirke hvordan man tilegner seg og hvordan man utnytter den kompetansen man har (Lai 2006).

Informant A, E og F nevnte spesielt rådgivning som den kompetansen de var fornøyd med i studiet. Informant E sa "(...) *Det har vært veldig nyttig i forhold til rådgivning og å utvikle meg som rådgiver og de praktiske øvelsene i forhold til det, men også grunnlaget i teori (...)*". Informant E hadde mye erfaring fra før, og opplevde derfor rådgivningsdelen i studiet som viktig. Dette hadde vært med på å utvikle rådgivningsferdighetene, og gitt god trening i forhold til det. Å inneha gode rådgivningsferdigheter er meget sentralt i arbeidet med andre mennesker. Det er viktig at man som rådgiver møter andre mennesker på en oppriktig måte. Man bør inneha respekt og empati for radsøker (Rogers 1990). For å bli en god rådgiver trengs det trening og erfaring. Det kan se ut som studiet nettopp har bidratt til det.

Siden PP- tjenesten i utgangspunktet er en lavterskeltjeneste, betyr det at man lett kan komme til, samt at det er lett og få hjelp tidlig. PP- tjenesten er involvert i både rådgivning og direkte hjelp. PP- tjenesten kommer i kontakt med mange barn med omfattende og sammensatte problemer.

PP- tjenesten er i mange kommuner det hjelpetilbudet som er nærmest brukerne. PP- tjenesten representerer både gjennom sin kompetanse og gjennom sin nærhet til brukerne en hjelpeinstans som kan komme tidlig inn, og som har en lav terskel for den som søker hjelp (Håndbok for PP Tjenesten 2004). Alle informantene mente at de innad i PP- tjenesten hadde god kompetanse på forebygging av psykososiale vansker. Informant C sa følgende: "*Er godt fagmiljø, vi har mange gode faglige diskusjoner*".

Det kan tyde på at det innad i PP- tjenesten er et godt fagmiljø, hvor det er mulighet til å drøfte ulike faglige refleksjoner.

For mange barn og unge med psykososiale vansker og deres foreldre bør PP- tjenesten være en tilgjengelig tjeneste som kan tilby profesjonell hjelp. For å løse eller avhjelpe de aktuelle problemene, kreves det ofte sammensatte tiltak som består av både direkte arbeid med barnet, rådgivning til både foreldre og pedagoger, viderehenvisning til andre instanser, samt kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i barnehagen eller skolen. Grensene mot tilstøtende tjenester kan ofte være uklare, det er derfor viktig å være behjelpelig med å koordinere hjelpetiltaket (Håndbok for PP- tjenesten 2001). Dette kan knyttes til det som Nygren (2008) kaller yrkesrelevant kontroll over de ytre betingelsene, noe som er nødvendige for yrkesutøvelsen. Dette er en viktig del av det som han kaller for profesjonell handlingskompetanse. For mange foreldre kan det føles uoverkommelig å kontakte alle de andre tjenestene som de kanskje må ha kontakt med. I følge informantene var de ofte en slik koordinerende instans for å få til et best mulig hjelpetilbud for sine brukere.

4.4.2 Vurdering av tverrfaglig instansers kompetanse.

Informantene vurderte kompetansen til sine samarbeidende instanser som god. Informantene hadde derimot ulik erfaring med sine samarbeidsinstanser. Informant A fortalte at: ”*De har høy kompetanse, både barnevernet og BUP, men de har mye å gjøre*”. Det kan som sagt være vanskelig å lage klare grenser mot andre hjelpetjenester, når det gjelder hvem som har ansvar for hva. Det er likevel viktig at man er nøye på hva som er den enkelte instans arbeidsområde. Dette var informantene opptatt av. Informant A svarte:

Det er viktig å holde seg til det arbeidsfeltet som den enkelte instans har. Det må være brukerens behov som står i fokus for tjenesteytingen. Det er viktig at man har tilgang på den kompetansen man trenger i arbeidet med å forebygge psykososiale vansker.

Både helsestasjonen og Barne- og ungdomspsykiatrien, er instanser som PP- tjenesten grenser til i sitt arbeidsfelt. Informant G opplevde helsesøster som en meget sentral

samarbeidspartner som innehar viktig kompetanse på dette feltet. Barn og unge med psykososiale vansker er en sentral brukergruppe både for PP- tjenesten og for skolehelsetjenesten. Derfor er det viktig å finne frem til gode samarbeidsordninger som best utløser den samlede kompetansen i tjenestene. BUP er en annen viktig samarbeidspartner for PP- tjenesten. Dette fordi PP- tjenesten er inne i saker som senere blir henvist til BUP, samtidig som de samarbeider videre i sakene. Det er ofte PP- tjenesten som tar den faglige vurderingen om barn eller unge skal henvises videre til BUP.

4.4.3 Vurdering av ledelsens kompetanse

Videre i undersøkelsen vurderer informantene ledelsen sin kompetanse på feltet forebygging av psykososiale vansker. Informantene hadde ulik erfaring, men ut fra svarene kan vi tolke det slik at det er relativt lav kompetanse blant ledelsen. Informant A svarte på spørsmålet:

Kompetansen er generelt ikke tilfredsstillende. De har for lite kompetanse. Det er ikke så vanskelig, men man må være bevisst på det man gjør og hvorfor. Uten kunnskap så gjør du ikke det. Generelt så tror jeg også at, nå snakker vi om det psykososiale feltet, så kan vi ikke se bort fra at kompetansen en hver må ha om barns utvikling, slik at man også vet, og oppdager når noe ikke er godt nok, også er manglende(....).

Det kan tolkes som om informant A er av den oppfatningen at det er for liten kompetanse hos ledelsen på dette området. Det kan oppfattes som om at det på grunn av liten kompetanse på feltet, råder stor usikkerhet om hvordan de skal forholde seg til denne type problematikk. En kan få inntrykk av at skolen ikke oppdager eller setter i gang tiltak tidnok og at det derfor er blitt et større problem enn hva det hadde trengt å bli. Her kan en se viktigheten av å komme inn tidlig i det forebyggende arbeidet. Det er ikke bare snakk om å komme inn tidlig når barna er små, men at man også kommer tidlig inn når en ser at det er en fare for utvikling av store vansker (Rye 2005). Samtidig kan det se ut som om at skolene her har lite kompetanse på risikofaktorer. Med risikofaktorer mener en her faktorer som kan hemme barns utvikling (Rutter 1990, Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005). Informant B sier: ”Det er noen skoler som bruker det aktivt i undervisningen, og det er kjempebra,

mens andre steder så er det lagt litt bort, og de innehar ikke en forståelse av hvordan de skal håndtere vanskelig atferd". Dette kan tolkes som at det på skolene er ulik praksis for hvordan ledelsen setter fokus på barn med psykososiale vansker, noe som igjen kan tolkes som at det er varierende kompetanse på hva som er det beste for barna. Samtidig kan dette være et utslag av stor usikkerhet rundt håndteringen av denne problematikken. Dersom det er mangel på kompetanse i skolene eller barnehagene skal PP- tjenesten ha denne kompetansen, som skolene ikke har, og de har et ansvar for å gi råd slik at skolene blir i stand til å utføre disse oppgavene (Opplæringslova § 5-6).

Informant F var av den oppfatning at det var ymse kvalitet på kompetansen på feltet psykososiale vansker. Informant F sa at det opplevdes som om at det var forskjell fra skole til skole hvordan de vurderte psykososiale vansker. Det er varierende hvilken kunnskap de har om det og hvor viktig de synes arbeidet med det er. Dette kan knyttes til det Skau (2005) kaller for den personlige kompetansen. I det legger hun en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter, som vi tilpasser og bruker i profesjonelle sammenhenger.

Ut fra disse svarene kan man tolke det slik at det ikke er noen klare retningslinjer til kompetansekrav i forhold til barn og unge med psykososiale vansker. Det er opp til den enkelte ledelsen ved barnehagene eller skolen hvor god kompetanse de har på dette feltet. Det kan igjen bety at det er tilfeldig hva slags tilbud det enkelte barn får.

4.4.4 Vurdering av pedagogenes kompetanse

Informantene ble også bedt om å vurdere pedagogenes kompetanse på forebygging av psykososiale vansker. De vurderte den også som relativt lite tilfredsstillende. Både informant A og B er av den oppfatning at det er veldig varierende kompetanse. Informantene C og E mener det er veldig personavhengig. Informant E sier at: *" Det med relasjon til barna er helt grunnleggende i forhold til å lære noe som helst på skolen"*. Det kan man tolke som om at informant E mener at det kan være vanskelig å få etablert gode relasjoner til barn med vansker fordi de ikke har god nok kompetanse på hvordan man skal håndtere denne type vansker. Relasjonskompetanse inneholder

relasjonelle ferdigheter og etisk refleksjon som blant annet handler om å erkjenne seg selv og forstå hva som skjer i samspillet med andre (Lauvås og Lauvås 2008, Rye 2005). Relasjonen mellom voksne og barn ser ut til å være helt avgjørende i all samhandling og oppdragelse. Det viser seg at barn og unge blir inspirert av voksne som respekterer og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem. Det ser samtidig ut som at voksne som skaper gode relasjoner til barn og unge opplever mindre psykososiale vansker, enn de som ikke vektlegger gode relasjoner (Befring 2006, Bronfenbrenner 1979).

Det er om mulig enda større variasjon fra lærer til lærer. Læreren har i større mulig grad enn rektor til å forme utøvelsen av yrket sitt sånn ut i fra seg selv som person, da. Og det gjelder spesielt i forhold til psykososiale vansker, dette med det sosiale, det sosiale aspektet ved skolen, det er jo slik at fagopplæringen ligger jo der, og er på en måte fastlagt. Men skolen er så mye mer enn bare det. (Informant F)

Noen lærere er mer opptatt av fagopplæringen, siden Kunnskapsløftet (2006) legger størst vekt på fag. Dette kan tyde på at pedagogene har hovedvekten av sin kompetanse på det faglige i skolen. I følge Kunnskapsløftet (2006) skal skolen også sikre at det fysiske og psykososiale arbeids – og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring hos barna. Samtidig skal de også gi alle barna like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre. I følge Opplæringslova § 9a-3 (2008) står det at skolen skal stimulere til et godt psykososialt miljø for sine elever. Når disse områdene ikke er viet noen særlig stor plass i Kunnskapsløftet er det mulig at disse områdene blir nedprioritert i en hektisk skolehverdag. Når skolen ikke har kompetanse på disse områdene så er det viktig at PP- tjenesten bidrar med sin kompetanse. Dette kan medføre at elevene med psykososiale vansker ikke får den muligheten de har behov for å mestre sin skolehverdag optimalt. Det er viktig at man styrker disse elevene både sosialt og faglig

4.4.5 Vurdering av de ufaglærtes kompetanse

Informantene ble også bedt om å vurdere de ufaglærtes kompetanse. Kompetansen blant de ufaglærte ble vurdert som svak og varierende, samt at den var personavhengig. Informant C sier: ”Der synes jeg ofte det mangler mye i forhold til

refleksjon (...), at det er reflektert rundt hvordan man behandler barn (...)” . Dette kan knyttes til den personlige kompetansen som i følge Skau (2005) ikke nødvendigvis er yrkesspesifikk, men i yrker der samspill mellom mennesker er viktig, er denne kompetanseformen av stor betydning. Informant D opplevde det som et stort dilemma at det ofte var de ufaglærte som arbeidet med denne gruppen barn. *”Det er et dilemma at det ofte er assistenter som har et barn med mye uro, de blir satt med en assistent, en forholdsvis ufaglært”*. Dette kan tolkes slik at informantene er av den oppfatning at det trengs faglig kompetanse for å arbeide med barn som har psykososiale vansker. Det er ingen klare retningslinjer for at det kreves utdanning innenfor det spesialpedagogiske feltet for å arbeide i skolen (Opplæringslova § 10-1). Ut fra det vi vet i dag om utvikling av psykososiale vansker er det viktig å sette i gang tiltak både mot barnet som viser en slik atferd, samtidig som det må settes i gang tiltak i de omgivelsene som barnet befinner seg i (Bronfenbrenner 1979). Man må styrke de ordinære oppvekstarenaene og samtidig utvikle profesjonalitet for å hindre videreutvikling av problemer som allerede har oppstått. Det er derfor viktig at de som arbeider med disse barna har mulighet til å forbedre sin kompetanse på dette feltet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005).

Også her er det opp til hver enkelt skole i hvor stor grad de satser på dette området. Det kan se ut som at slik det er i dag, har ikke alle skolene mulighet til å ivareta alle barna på en best mulig måte.

4.4.6 Sammendrag

Informantene er av den oppfatning at de gjennom utdanningen har tilegnet seg god kompetanse for å arbeide i PP- tjenesten. Dette viser at Masterstudiet i Spesialpedagogikk vurderes som svært bra blant informantene, slik at de er kompetente til å utføre det arbeidet de blir satt til å gjøre i PP- tjenesten. Innad i PP- tjenesten vurderes kompetansen generelt som svært bra. Samarbeidet innad på PP- kontorene ble vurdert som svært bra. Det var rom for interne drøftinger, men utad fremstår man som selvstendig saksbehandler. De tverrfaglige instansers kompetanse vurderes som god, men det påpekes at de har oppfatning at de ulike instansene har

ulike forståelsesbakgrunn av forebygging av psykososiale vansker. Dette kan skape utfordringer i et tverrfaglig samarbeid. Ledelsen og pedagogene ble vurdert til å ha varierende kompetanse. Kompetansen var også personavhengig og det var ulikt i hvor stor grad de hadde fokus på forebygging av psykososiale vansker. De ufaglærte ble vurdert til å ha svak kompetanse på feltet. Dette kan være en medvirkende faktor som kan vanskeliggjøre det forebyggende arbeidet.

4.5 Rådgivning

Vi har valgt å bruke rådgivning som et overordnet begrep, men samtidig sidestiller vi betegnelsen rådgivning og veiledning siden informantene brukte begge begrepene i arbeidet de utførte.

4.5.1 Rådgivning til skole og barnehage

Informantene svarte at de ulike skolene eller barnehagene trengte rådgivning og veiledning i forhold til ulik problematikk. De trengte hjelp til både utredning av fagvansker og psykososiale vansker. Samtidig som det viser seg at de trenger hjelp til håndtering av utfordrende atferd. Det kan se ut som det til tider ikke var helt klart definert hva problemene var når PP- tjenesten ble kontaktet. Informant A svarte på spørsmålet. *”Kom og hjelp oss, hva er det med dette barnet som vi ikke helt får til”*.

Informantene fortalte at de helst ønsket en definert bestilling på den hjelpen de skulle gi. Samtidig ble det forventet at skolene og barnehagene hadde gjort et forarbeid før PP- tjenesten ble tilkalt. Flere av informantene sa at de ble tilkalt når problemene hadde vokst seg store. Informant F sier: *”Vi blir ikke tilkalt når det er snakk om forebygging, men heller når det allerede er et eksisterende problem. Det de trenger hjelp til da er hvordan de skal håndtere situasjonen når den er ute av kontroll”*. Det kan tolkes slik at det er en forventning til at PP- tjenesten skal fortelle skolene eller barnehagene hvilke tiltak som skal settes i gang. Dette kan knyttes til at når en blir tilkalt for å bidra med veiledning er det en forventning til at man ønsker å løse

yrkesrelaterte problemer som det er en forventning at de i PP- tjenesten har kompetanse på (Lassen 2004). Dette viser at det er ulike forventninger til det arbeidet PP- tjenesten skal gjøre og det de kanskje faktisk har kapasitet til. PP- tjenesten har i liten grad ansvaret for tiltak, men de har ansvar for å gi råd slik at skolene, barnehagene, foreldrene eller barnet selv blir i stand til å ta ansvar og løse oppgavene (Håndbok for PP- tjenesten 2001).

Det kom frem av intervjuene at PP- tjenesten har mange saker de skal utrede, og skrive sakkyndig vurdering på. Dette gikk igjen utover hvor mye tid som ble satt av til rådgivning og veiledning. I følge informantene A og C gav de veiledning på det nivået hvor de mente det hadde størst spredningseffekt. Derfor veiledet de ledelsen og pedagogene i hvordan de skulle håndtere psykososiale vansker. Informant A og C gav ikke veiledning til de ufaglærte. Informant A sa: *"(...) Generelt ikke til ufaglærte"*. De andre informantene sa at det ble gitt veiledning til de ufaglærte, men at det helt klart skulle vært satt av mer tid til det, siden det er de som arbeider mest med denne type vansker.

Informant E: *"Jeg gir ofte veiledning samlet til de som står rundt barnet, assistent, spesialpedagog, kontaktlærer og av og til rektor"*. Det kan oppfattes slik at informant E vektla at alle de ansatte som var involvert i arbeidet med barnet skulle delta på den veiledningen som ble gitt. Dette kan tolkes slik at det var viktig for informant E at det ble skapt en felles forståelse for de problemene som barnet hadde (Lauvås & Lauvås 2004). Dette kan være med på å gi barnet en trygghet og stabilitet i hverdagen.

Informant G sa følgende: *"Veileder, ja, der det er assistenter gjøres det både på SFO og skolen"*. Her kan det se ut som om de ser viktigheten av at assistentene blir tatt med på veiledningen siden det er de som har minst kunnskaper på feltet. Det kan gjennom veiledning bli satt fokus på kunnskaper på å håndtere barn med psykososiale vansker. Dette kan være med på at de reflekterer på en ny måte, og på denne måten blir i bedre stand til å ta i bruk de ferdigheter som de er i besittelse av.

De kunne gi samlet veiledning til ufaglærte, pedagoger og ledelsen, men i følge informanten var det svært viktig at ufaglærte var til stede i denne veiledningen, siden

det da kunne videreføres til Skolefritidsordningen, hvor det var en stor andel av de ansatte som ikke er faglærte. Forskning viser at det bør være de med best kompetanse som arbeider med de barna med størst vansker (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005).

4.5.2 Foreldrerådgivning

Det viste seg at det var veldig få av informantene som drev med foreldrerådgivning. Kontakten de fleste informantene hadde var av en mer formell karakter. Informant C sa:

(...) Vi er veldig opptatt av foreldrene. De må alltid skrive under på henvisningene, vi kan ikke gjøre noen utredning uten at foreldrene samtykker. Vi skal alltid ha foreldrenes samtykke til å sende ut sakkyndig vurdering, og de skal alltid lese gjennom den.

I følge Opplæringslova § 5-7 og Håndbok for PP- tjenesten (2001) skal PP- tjenesten gi rådgivning til foreldre med barn under skolepliktig alder. Dette kommer ikke eksplisitt frem i lovverket til å gjelde barn i skolepliktig alder. Dette er en av de sentrale oppgavene til PP- tjenesten. Kommunikasjon med foreldre vil øke muligheten for endring av utvikling i en positiv retning, og det er viktig å huske på at det er foreldrene som har hovedansvaret for sine barn. Informant F sier: *”Det er viktig å ha foreldre og lærere sammen når man jobber med psykososiale vansker. Når foreldrene ønsker det så er de med på møter på skolen”*. I møte med barn med psykososiale vansker er det meget viktig at det bidras med hjelp i de sosiale systemene som barnet befinner seg i. Det er viktig at en ikke utelukker noen av de arenaene barnet oppholder seg i. Derfor blir det viktig at også foreldrene er med i veiledningen for en eventuell endring rundt sitt eget barn (Bronfenbrenner 1979). Det spesielle i rådgivning til foreldre, er at målet først og fremst er å hjelpe barnet. I foreldresamarbeid kan det være et hjelpemiddel å trekke frem Empowerment eller myndiggjøring som prinsipp og metode. Empowerment som prinsipp betyr å styrke den som man skal hjelpe, og gi økt mestring og kompetanse til aktørene. Dette vil i neste omgang føre til at det blir lettere å mestre lignende situasjoner ved en senere anledning eller at en raskere ber om hjelp neste gang (Lassen 2004).

4.5.3 Rådgivningsferdigheter

Grunnleggende holdninger og egenskaper som evnen til empati, kongruens, positiv aktelse, ydmykhet og dempet entusiasme vil være sentrale for en rådgiver. Dette er ferdigheter som vil være viktig uansett hvilken teoretisk tilnærming en rådgiver har. Slik vil tolker informantenes utsagn orienterer de seg til den humanistiske forankringen. *"Jeg prøver å stille åpne spørsmål. Jeg prøver å speile det rådsøker sier. Dessuten er jeg åpen og reflekterer sammen med pedagogen"*(Informant B). Dette er rådgivningsferdigheter som kan knyttes til det humanistiske perspektivet. Når informant B trekker frem at hun er åpen og reflekterer sammen med rådsøker viser hun en evne til å sette seg inn i andres ståsted, som kan knyttes til det Carl Rogers (1990) kaller for empati. Det betyr at en har evne til å sette seg inn i eller fange opp rådsøkers verden. Videre nevnes det speiling som en respons. Dette innebærer at man gir rådsøker mulighet til å stoppe opp å undersøke sine egne uttalelser (Geldard 1989). Når en rådgiver stiller åpne spørsmål er en ikke forutinntatt og er åpen for at rådsøker har egne erfaringer Rogers (1990). Dette bidrar til at en er anerkjennende i møte med et annet menneske og det uttrykker det gjensidige og likeverdige i rådgivningen (Schibbey 1996).

Informant D sa følgende: *"Mange ganger trenger pedagogen å få tømt seg, for så å finne veien videre sammen. Det er ofte slik at de sitter med en del svar selv, men de trenger hjelp til å få tatt det i bruk"*. Ut fra det informant D her sier tolker vi det slik at det blir benyttet aktiv lytting i rådgivningssituasjonene. Dette er etter vår oppfatning en viktig ferdighet en som rådgiver kan ha. I tillegg til å være observatør, må en som rådgiver være en god lytter. Når man lytter til det rådsøker sier, er det viktig at man signaliserer oppmerksomhet og på denne måten gir passende responser (Lassen 2004). I følge Schibbye (1996) er det viktig at rådgiveren lytter til rådsøkers opplevelse og er emosjonelt til stede i en rådgiversituasjon. Når man er emosjonelt til stede vil man kunne fange opp og ta hensyn til rådsøkers usikkerhet. Når man er aktiv lyttende signaliserer man at man hører det den andre sier.

Våre ikke – verbale budskap er ofte sterkere enn vi tror. Et blick, en liten latter, en gest eller en bestemt kroppsholdning kan fullstendig undergrave det vi sier. Samtidig kan de bekrefte og forsterke det og gi mottakeren viktig informasjon som utfyller det vi sier. Derfor er det viktig når vi skal kommunisere godt at vi er klar over våre handlinger og væremåte, og på forholdet mellom dem og våre ord (Bateson 2000).

Det er viktig å fremheve effekten både av de grunnleggende holdningene og det dynamiske samspillet av kommunikative ferdigheter. Det vil være meget sentralt å fremheve interaksjonen mellom rådgiver og rådsøker siden den er av vesentlig betydning. Informant F var veldig opptatt av at pedagogen skulle bli hørt, og ikke vurdert når de la frem sitt behov for hjelp.

Rådgivning ved psykososiale vansker handler mye om lærerens holdninger til en elev, og derfor er det viktig for meg og ikke vurdere læreren i første møte, men at læreren får muligheten til å fortelle, før de får noen svar eller vurderinger, da. Men får anerkjennelse og blir hørt. For det kan hende at jeg er uenig og at jeg der og da begynner å jobbe i hodet med saken, men jeg vil ikke vise det for læreren. Det har jeg god erfaring med og alltid lage gode relasjoner til lærerne. Og det gjør det enklere å gjennomføre en samtale med den teknikken der, synes jeg (Informant F).

Det kan se ut som om informant F er opptatt av å skape gode relasjoner for å få til et best mulig samarbeid. Samtidig vises det respekt for rådsøker. Dersom en gir anerkjennelse for og er aktiv deltagende, ville man skape gode relasjoner (Schibbey 1996, Lassen 2004). På denne måten kunne man bidra på en best mulig måte. Det er gjennom gjensidig anerkjennelse at det fastlåste blir bevegelig (Schibbey 1996). Det er gjennom å lytte og bekrefte det rådsøker opplever som skaper gode relasjoner og gjør et samarbeid fruktbart. På denne måten kan man bidra med hjelp til barnets beste.

Enhver rådgivningsprosess er unik fordi det innebærer et møte mellom mennesker som kan være av eksistensiell betydning. Både rådgiver og rådsøker kan ha forandret seg i dette møtet. Dette møtet er et levende forhold, som innebærer refleksjon og handling, samt følelser og sanseinntrykk. Rollen som rådgiver krever noen helt grunnleggende holdninger som respekt og positiv aktelse for rådsøkeren (Lassen 2004). En rådgiver må dessuten ha en empatisk forståelse og formidling. Kongruent

kommunikasjon synes å være helt avgjørende. Relasjon vil derfor være avgjørende for samspillet og hvordan samtale vil utvikle seg (Lassen 2004).

4.5.4 Sammendrag

Slik vi tolker svarene til våre informanter orienterer de seg mot viktige ferdigheter innenfor den humanistiske rådgivningstradisjonen. Selv om de ikke bruker begrepene som vi har trukket frem i teorien har vi valgt å tolke det slik at det er det de legger vekt på for å få til en god rådgivningssituasjon. Dette er ferdigheter som også vektlegges i andre tradisjoner. Ut fra de svarene vi fikk, er vi av den oppfatning at de er opptatt av å få til en god dialog med dem de møter som rådsøkere. For å få til dette har de lagt vekt på kommunikasjon. Det legges vekt på å få til en god relasjon både til lærerne og de barna de møter. De ønsker å møte rådsøker på en ydmyk og respektfull måte. Samtidig som man må ha evnen til å leve seg inn i andres situasjon. Det kan se ut som om at informantene hadde lite direkte veiledning til foreldrene, og at kontakten var av mer formell karakter, noe som opplevdes som en stor utfordring da de ønsket tettere kontakt. Det kan se ut som at det er en stor utfordring for informantene å finne tid til å gi god nok støtte til de instanser som ber om deres hjelp til å ivareta barnas utvikling og mestringsopplevelse. Informantene opplevde at de hadde tilegnet seg rådgivningsferdigheter, men fikk ikke brukt dem i så stor grad som de ønsket.

4.6 Samarbeid

Dersom alle som arbeider med og for barn samarbeider, seg i mellom, med barna og med deres familie, vil det styrke barnas totale oppvekstmiljø. Når PP- rådgiver skal forebygge psykososiale vansker, er de avhengige av et godt samarbeid både med de pedagogiske enhetene, foreldrene, tverrfaglig og innad i egen organisasjon.

Informantene møter mange utfordringer i alle samarbeidsfora. Vi har valgt å presentere denne drøftingen som foreldresamarbeid, tverrfaglig samarbeid og samarbeid med skole og barnehage.

4.6.1 Foreldresamarbeid

Tilbud om spesialpedagogisk hjelp skal så langt råd er formast ut i samarbeid med barnet og foreldre, og en skal vektlegge deres syn (Opplæringslova § 5-4). Det er viktig å vise respekt for barn og foreldre og deres kunnskap og livserfaring, samt se betydningen av deres deltakelse (Galvin & Erdal 2007). En har inntrykk av at det er bare informant E, F og G som har foreldresamarbeid, og der møter de mange utfordringer. De andre informantene møter også mange utfordringer i sitt manglende samarbeid. Informant E sier: ”*Er i stor grad i kontakt med foreldrene, følger de tett opp, tenker at jeg er en brobygger mellom skole og foreldre*”. Det er viktig med et godt foreldresamarbeid, det er de som kjenner barna best og har hovedansvaret for oppdragelsen. Her kan en få mye god informasjon om barnet og hjemmemiljøet. Dersom foreldrene føler at de kan medvirke i samarbeidsprosessen, kan det medføre at de mestrer hverdagen bedre sammen med barna (Lassen 2004). Å være med på å fremme et godt samarbeid mellom skole og hjem er en forebyggende faktor. Bronfenbrenner (1979) sier at det er viktigere for barns utvikling hva som skjer mellom foreldre og skole, enn det som skjer i hjemmet og skolen. I følge informanten møter en på utfordringer når en skal være brobygger mellom foreldre og skole.

En må være enige om problemstillingen, det er ikke alltid vi er der, og foreldrene er kanskje ett helt annet sted enn skolen. En møter mye motstand hos foreldre, foreldre som er engstelige, redde, og skoler som synes det er vanskelig å takle foreldre som er, gir mye følelser (Informant E).

Når en ikke har felles problemforståelse, kan det muligens være fordi barna viser seg fra forskjellige sider i disse miljøene. Kanskje det er de kontekstuelle og læringsmessige betingelsene, at det ikke er samsvar mellom de forventninger og krav barna møter i skolen, og den evne og vilje de har til å møte disse kravene. Da kan det være at barna opptrer på forskjellige måter hjemme og i skolen. Eller det kan være at barna møter motstridende forventninger og forskjellige reaksjoner på sin atferd hjemme og i skolen (Sørli & Nordahl 1998, Ogden 2005). Det er viktig at PP-rådgiver er profesjonell og bruker tid sammen med disse partene, for å fremme samarbeidet. At fagfolk engasjerer seg kan være viktigere enn hvilke tiltak de velger (Bø 1996). Det kan være en påkjenning for foreldre å få melding om at barnet ikke

fungerer ”godt nok” i skolen. En må vise respekt for barn og foreldre og deres kunnskap og livserfaringer, samt se betydningen av deres deltakelse (Galvin & Erdal 2007). Et godt samarbeid kan utvikles over tid. Når en kjenner hverandre godt, kan en oppnå tillit og respekt for hverandre (Brostrøm 2002). Et godt samarbeid vil fremme barns utvikling i positiv retning (Bronfenbrenner 1979, Klefbeck & Ogden 2005, Rye 2005). Ellers kan vanskene til barna eskalere, og en vil møte på enda større utfordringer.

Informant C sier at de er veldig foreldresentrert. Foreldrene skriver under på henvisningene, en må ha deres samtykke til å sende ut sakkyndig vurdering, diskutere innholdet med dem, og å gi dem informasjon om det som skjer. En kan stille spørsmål hvorvidt dette er foreldresamarbeid. Vi ser på samarbeid som en dynamisk prosess der forholdet mellom partene får utvikle seg, at det utvikles relasjoner mellom deltakerne, og at en lærer av hverandre (Lauvås & Lauvås 2004). En får inntrykk av at det er mer formelle møter der en må ha samtykke og underskrift for å skrive sakkyndig vurderinger (Opplæringslova § 5-4). Videre sier informant C: *”Jeg føler at vi har et godt samarbeid, men jeg skulle ønske at det var enda tetter. I forhold til det, går vel mer på ressurser og tid”*. En kan forstå det som at informant C ønsker en tettere kontakt med foreldrene, men at det er ikke avsatt tid og ressurser til det. Dersom informant C skal få mest og best mulig informasjon om barnet og hjemmemiljøet, vil det kreve et tett samarbeid. I forebygging av psykososiale vansker er det viktig at alle som står barna nærmest samarbeider (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit) En får inntrykk av at PP- tjenesten ikke har tid til å prioritere foreldresamarbeid, slik at de kan bygge opp gode relasjoner seg i mellom, noe som igjen kan skape utfordringer i fremtiden.

Informant B sier dette om foreldresamarbeid: *”I forhold til forebygging, det er ikke så mye, det med foreldre så er det mest i tilknytning til utredning av enkelt barn”*. Får inntrykk av at foreldresamarbeid ikke blir prioritert, det er det formelle i forhold til utredning av barna som er i fokus. PP- tjenesten er en sakkyndig instans som vurderer behovet for spesialpedagogiske tiltak (Opplæringslova § 5-6). En utreder for å finne sterke og svake sider ved barna og miljøet rundt, for deretter å finne gode tiltak for å

forebygge videre negativ utvikling. Da er det nødvendig å ha et tett samarbeid med alle som står barna nærmest (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005). Foreldrene har hovedansvaret for barna sine, og de må regnes som ressurspersoner i forhold til sine barns utviklingsmuligheter. Det er derfor viktig å ha dem med i hele prosessen, ikke bare i den formelle og lovpålagte delen. Kontakten informant A har med foreldrene er:

Det jeg holder meg til er å gi foreldrene en god oversikt om hvordan vi samarbeider med barnehagen for at de skal ha et godt opplegg. Siden får foreldrene mulighet til å delta i veiledning individuelt eller sammen med barnehagen rundt barnet deres. Men det er ikke lagt så veldig godt til rette for foreldrene.

Det kan virke som om den kontakten informant A har med foreldrene er å informere dem om hvilket samarbeid PP- rådgiver og barnehage har, og hvilke tiltak som blir gjort for at barna deres skal få det best mulig i barnehagen. Skal en forebygge for psykososiale vansker, bør en samarbeide med foreldrene. Dette er nødvendig for å få vite hvordan foreldrene ser på barna sine, hvordan ting fungerer og ikke fungerer hjemme og i nærmiljøet. En skal ikke bare kartlegge barnet, men også miljøet i og rundt barnet (Bronfenbrenner 1979, Andersson 1985). Ofte må en også sette i gang tiltak hjemme, for å forebygge psykososiale vansker. Det er viktig for foreldrene å bli tatt med i samarbeid, det er deres barn, og det er de som har det avgjørende ordet. Foreldrene må regnes som ressurspersoner i forhold til sitt barns utviklingsmuligheter. Med tanke på at alt påvirker alt, vil et godt foreldresamarbeid virke positivt inn på barnas utvikling, og ha en forebyggende effekt.

Informant D har ikke vært så mye involvert i foreldresamarbeid, men har vært på en del tverrfaglige møter og hatt tre foreldre samtaler. Informant D sier: ”*Det er sikkert et forbedrings potensial*”. Informant D har snart arbeidet to og et halvt år i PP-tjenesten, og bare hatt tre foreldresamtaler. Her kan en være enig at det kan være et forbedringspotensial. En bør ha samtaler med foreldre hver gang et barn blir henvist, en kan ikke utrede og skrive sakkyndig vurdering uten å samarbeide med foreldrene. I følge opplæringsloven § 5-4 skal tilbudet om spesialpedagogisk hjelp så langt råd er formes ut i samarbeid med foreldre og barn, og en skal ta hensyn til deres syn. En kan

få inntrykk av at det samarbeidet informant D har med foreldrene, er når de har tverrfaglige møter. I følge Galvin og Erdal (2007) er tverrfaglig samarbeid et av de viktigste elementene i det forebyggende arbeidet. Det er viktig at foreldrene er involvert så tidlig som mulig, der en ser at problemer kan oppstå, ikke vente til at det er blitt et stort problem for barnet og skolen. I dette tilfelle vet en ikke hvor og når i prosessen det tverrfaglige samarbeidet kommer i gang. PP- tjenesten skal i samarbeid med skolen søke om videre hjelp i hjelpeapparatet når det er behov for kompetanse som de ikke har (Opplæringslova med forskrifter 2008). Når en har tverrfaglige møter bør foreldrene delta, eller fått tilbud om det. Er ikke foreldrene involvert kan en drøfte saker anonymt (Galvin & Erdal 2007). Det kan synes som om at informant D ser det som en utfordring å få til et bedre foreldresamarbeid.

4.6.2 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er et viktig element i det forebyggende arbeidet, og en selvfølge i det helhetlige arbeidet med barn med særskilte behov. Tverrfaglig samarbeid er ikke en oppgave i seg selv, men en metode for å løse oppgaver (Håndbok for PP- tjenesten 2001). Når representanter fra forskjellige profesjoner skal møtes og ha et forpliktende og likeverdig samarbeid, kan det oppstå en del konflikter (Lauvås & Lauvås 2004). Dette er noe alle informantene er innforstått med, og de fleste møter store utfordringer i dette arbeidet. Informant A sier: *"Gode rutiner må i hvert fall til. Jeg ser det for eksempel i samarbeid mellom oss og BUP, ble betraktelig bedre når vi hadde møte på sak så fort den andre ser at den andre er med, så løfter vi røret og ringer den saksansvarlige og etablerer kontakt. Denne uttalelsen kan tyde på at det tidligere har vært store utfordringer i samarbeidet mellom PP- tjenesten og BUP. Når det oppstår konflikter må de bearbeides, reguleres eller løses for å unngå samarbeidsproblem (Lauvås & Lauvås 2004). De involverte partene har sammen løst konfliktene ved å lage seg gode rutiner, slik at samarbeidet fungerer mye bedre. Det kan se ut som at partene er bevisste og konsentrerer seg om sak og ikke om personlige konflikter. "Det handler ikke bare om kunnskap, men også respekt for"* (Informant A). En kan tolke dette som at det er ikke nok å ha kunnskap om hverandres arbeidsområder, en må også ha respekt for andre instansers måter å

arbeide på. Klarer en å vise gjensidig respekt for hverandres kompetanse og ulikheter, kan det være med på å skape tillit mellom deltakerne. Ulikheten er en av grunnene til det tverrfaglige samarbeidet (Galvin & Erdal 2007).

Andre instanser som barnevern, de kan ikke skole, så jeg har ikke så veldig god erfaring med barnevern. De forventer mer ting av både skole og PP-tjenesten som ikke er realistiske. Urealistiske forhåpninger til hva skole kan gjøre, til hva PPT kan gjøre, helt utafør til hva man kan gjøre da. De mener at lærerne kan sitte igjen etter endt arbeidsdag å ha leksehjelp til elevene, en til en for eksempel, de ja de mente jo også at vi skulle tilråde at skolen skulle gjøre det (Informant B).

Her kan det ha oppstått en kompetansestrid om hvem som har den rette forståelsen, hvem som skal gjøre hva, og hvilke tiltak som skal iverksettes. En kan få inntrykk av at informant B mener at barnevern ikke kan skole, fordi deres forslag til tiltak ikke kan la seg gjennomføre, og det er kanskje heller ikke bra at noen kommer med forslag til hva som skal tilrådes eller ikke. God samarbeidskompetanse, som blant annet handler om anerkjennelse, fokus på det positive og ikke det negative, og å være villig til å inngå kompromiss, kan være viktig å ha for å få til et godt samarbeid (Brostrøm 2002). Når deltakerne fra forskjellige profesjoner møtes er deres kunnskap om hverandres roller ofte mangelfulle og overflatiske. Dette kan være tilfelle her, kanskje kunne denne situasjonen vært unngått dersom de hadde hatt rolle og forventningsavklaring (Lauvås & Lauvås 2004). Nå sitter partene tilbake med ett mindre godt inntrykk av hverandre, neste samarbeidsmøte kan bli lite fruktbart, og utfordringene kan bli enda større.

Det er veldig bra med de tverrfaglige møtene vi har, når vi nå har snakka om dette, litt mye sånn at en skal ha møter i barnevernet hele tida. Det er satt av, det er vel tre ganger denne høsten, og det er a tre timer, jeg synes nesten det var voldsomt, men selvfølgelig viktig å bli kjent med hva de andre driver med (Informant D).

Det virker ikke som om informant D setter pris på ”så mange møter”. Grunnen til det kan være at de så mye å gjøre at en ikke føler en har tid til det, selv om møtene var planlagt på forhånd. Samtidig så gir informant D inntrykk av at det er viktig å ha kjennskap til hverandres arbeidsområder. For å få til ett godt fremtidig samarbeid må

en avsette tid, slik at en får kjennskap til hverandres arbeid og kompetanse. På denne måten kan deltakerne få tillit og respekt for hverandre (Brostrøm 2002).

Informant E sier dette om samarbeidet: *”Det er vanskelig å samarbeide med BUP noen ganger faktisk. Jeg synes i stor grad at de er veldig opptatt av det ene barnet, å gjøre utredning i forhold til det ene barnet. De er i liten grad ute i skolen og jobber med den versjonen barnet står i til daglig”*. Når representanter fra forskjellige profesjoner skal møtes og ha et forpliktende og likeverdig samarbeid kan det oppstå en del konflikter, fordi de har ulike interesser og ideologier (Lauvås & Lauvås 2004). En får inntrykk av at informant E mener at BUP bare ser på barna som enkelte individer, at de utreder barnet isolert fra det miljøet de ferdes i. En kan tolke dette som at informant E mener BUP også må se barnet i det miljøet de er en del av. En kan ikke bare utrede barnet, ofte er det miljøet som ikke passer for barnet. Det er en gjensidig påvirkning mellom barn og miljø (Bronfenbrenner 1979, Klefbeck & Ogden 2005). Muligens mener informant E at dette perspektivet ene og alene er det rette, og forventer at BUP også skal se barnet i dette perspektivet. Det kan være at de ikke har hatt rolle og forventningsavklaring noe, som kan være avgjørende om et samarbeid skal fungerer eller ikke (Lauvås & Lauvås 2004) I tverrfaglig samarbeid kommer en sammen for å utfylle hverandres kunnskaper, ikke fordi en skal tenke og mene det samme.

Jeg har vel kanskje registrert at man forstår psykososiale vansker på forskjellige måter i de forskjellige instanser som vi samarbeider med. Det er ikke alltid et problem at man forstår ting ulikt, det kan være det, men det kan også fungere bra, da. Barnevernet har sin måte å forstå psykososiale vansker på, og jeg eller vi har vår, og BUP har sin, da ofte diagnose fokusert, og veldig familiefokusert i barnevernet, for å oppsummere det (Informant F).

Informant F reflekterer over at de forskjellige instanser forstår psykososiale vansker på forskjellige måter. Deltakerne kommer fra forskjellige profesjoner og er sosialisert inn i forskjellige organisasjoner, og har sin måte å se virkeligheten på. Det kan oppstå problemer dersom profesjonene mener at deres perspektiv ene og alene er det riktige. Da kan det oppstå kompetansestrid om hvem som har den rette forståelsen. Når samarbeidet ikke fungerer kan det også være på grunn av at en ikke er sosialisert inn i

sin profesjon, og ikke har trygghet i sitt fag. I følge Lauvås og Lauvås (2004) tar det rundt to år å bli sosialisert inn i en profesjon. Manglende samarbeidskompetanse kan også være en grunn til samarbeidsproblemer (Brostrøm 2002).

Informant F sier at samarbeidet mellom de forskjellige profesjonene kan fungere godt. En kan tolke dette som at de kommer sammen for å få et helhetlig bilde av barns situasjon. Når en har forskjellig kompetanse kan en utvikle felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag, og stimulere til faglig utvikling. Deltakerne skal, i tillegg til felles mål som må være til barns beste, også skal lære av hverandre og få muligheten til å utvikle sin egen kompetanse (Lauvås & Lauvås 2004). For at et samarbeid skal fungere godt og til barnas beste, er det viktig at deltakerne ser på det som meningsfylt, og ser nytteverdien av det.

4.6.3 Sammendrag

De fleste informantene har ikke foreldresamarbeid, men har formelle møter med foreldrene. Disse møtene består i å få samtykke og underskrift i henviste saker, og at PP- rådgiver gir opplysninger om arbeidet sitt med skole eller barnehage. Flere av informantene ønsker et tettere samarbeid med foreldrene, men de har ikke tid og ressurser til å prioritere det, noe de ser på som en stor utfordring. Det kan være vanskelig for PP- rådgiver å være en brobygger, når samarbeidet mellom foreldre og skole eller barnehage ikke fungerer. I følge informantene møter de store utfordringer i samarbeid med andre instanser. Det kan se ut som om informantene havner i kompetansestrid om hvem som har den rette forståelsen for hvordan en skal forebygge psykososiale vansker. Dersom en ikke klarer å løse eller regulere konfliktene på en tilfredsstillende måte, vil det føre til samarbeidsproblemer og dårlig arbeidsmiljø. Dette kan føre til forringet kvalitet for barn og foreldre.

4.7 Samarbeid med barnehage og skolen

Når en skal forebygge psykososiale vansker blir det viktig at PP- rådgivere oppretter et nært og godt samarbeid med barnehage og skole. Barn tilbringer store deler av sin hverdag i disse institusjonene, og her har en store muligheter for det forebyggende

arbeidet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005). Når en skal forebygge psykososiale vansker må en ofte gjøre et endringsarbeid både i form av omorganisering, bruk av ressurser og tid. En må ha en felles forståelse for å få gjennomført endringene på en hensiktsmessig måte, ved å finne god arbeidsfordelinger og å evaluere underveis.

4.7.1 Nært samarbeid

Det er noe varierende hvor nært samarbeid informantene har med skolen og barnehagen. Informant B, D, E oppholder seg på skolen faste dager i uken. Informant E sier: *”Ja jeg synes jeg har det, for at jeg er der fast en dag i uken. Jeg er på en måte en del av skolen, hele den dagen. Synes jeg har et nært samarbeid med de”*. Det kan virke som at informantene har fått et nært og godt samarbeid til skolen, fordi de er der en gang i uken og kan stå til disposisjon når det er noe skolen trenger hjelp til. Det kan medføre at det bli lettere for skolen å ta kontakt å drøfte, sette i gang tiltak eller evaluere tiltak (Berg 2005). Samtidig kan informantene få innblikk i skolens psykososiale miljø som omfatter både barna, de ansatte og rammene. En tilegner seg kunnskap om skolens kultur. Når informantene føler seg som en del av skolen, kan en opprette gode relasjoner til de ansatte ved skolen. I følge Lauvås og Lauvås (2004) er samarbeid mellom mennesker er en dynamisk prosess der forhold mellom samarbeidspartene utvikler seg, og det utvikles relasjoner mellom partene. Dette er noe som utvikler seg over tid.

Informant D har nært samarbeid med noen skoler, og sier: *”Ja det synes jeg, særlig på den skolen jeg har vært over tid. Kjenner dem godt, at man prater i gangene, at det ikke er den læreren du er der for”*. Informant D har over tid oppholdt seg mye på en skole og har fått et godt samarbeid der. Oppholdet i skolen kan være med på å fremme et godt samarbeid over tid. Partene kan få kjennskap til hverandres arbeidsområder og kompetanse. Dermed kan de oppnå tillit og respekt for hverandre (Galvin & Erdal 2007). En får inntrykk av at det er en lett og uformell tone mellom deltakerne, på denne måten kan det være lettere å drøfte anonyme saker som måtte komme opp. En kan komme i gang med tidlig intervensjon (Rye 2005), og forebygge på primær- og sekundærnivå (Caplan 1964). Informant D sier også: *Det hjelper jo*

ikke hvis man ikke har med SFO, de har vi fått med, i hvert fall på de skolene som jeg jobber med nå, så er assistentene med". Informant D vektlegger viktigheten av å ha med assistenter og personalet fra SFO. Her får en inntrykk av at informant D har med alle som er involvert i det forebyggende arbeidet. En fremmer dermed samarbeidet mellom skolen og SFO. I følge Bronfenbrenner (1979) kan kvaliteten på samspillet mellom de forskjellige miljøene barnet er i være avgjørende for barns utvikling. Dette kan igjen være med på å fremme samarbeidet med PP- rådgiver.

Informant A og C samarbeider med ledelsen og pedagogisk leder. Deretter er det ledelsen i barnehagen som skal veilede assistentene. Informant A sier: *"Ja nå har jeg snart jobbet her i tre år, og det er først nå de har oppfattet navnet mitt, og når jeg er blitt på fornavn med barnehageledelsen, så tenker jeg at det er nært nok til at de vet hvor de skal henvende seg hvis de ønsker noe".* En får ikke inntrykk av at informant A har noe nært samarbeid med barnehagen. Det er tilstrekkelig for informant A at personalet i barnehagen vet hvor de skal henvende seg når de trenger hjelp. Muligens er det bare helt formelle møter mellom disse. Dersom en ikke oppretter ett godt samarbeid, kan det påvirke det forebyggende arbeidet med barn og miljøet rundt. At fagfolk engasjerer seg for samarbeidet, er trolig langt viktigere enn hvilke tiltak de velger (Bø 2005). For å oppnå tillit og respekt for eget arbeid, må en vise at en er engasjert.

4.7.2 Tid, ressurser og organisering

Når en skal forebygge psykososiale vansker, kan det kreve at en må endre både arbeidsmåter, arbeidsform og rutiner. Det kan føre til at en må omdisponere tiden, endre ressursbruk og organisering. Det vil nesten alltid kreve en vilje til å tenke nytt (Brostrøm 2002). Nesten alle informantene nevnte at de møtte en eller annen utfordring i forhold knyttet til tid, ressurser eller organisering. Informant B sa dette om ledelse i forhold til denne problematikken:

De vil nok si det selv, men de er nok litt fastlåst i forhold til hvordan de selv tenker ting skal være. Jeg synes ofte at de ikke er så veldig åpne for nye løsninger, man kan prøve å si at kanskje ting kunne vært litt bedre om man hadde tenkt sånn og sånn, man prøver seg litt forsiktig, de er veldig fastlåst på

at nå har vi funnet en veldig god organisering her, at vi må få gjort det innenfor akkurat de rammene som vi har. Jeg synes ikke de er så åpne i forhold til løsninger på organisering, nei. De er veldig fastlåst, det er der man møter på utfordringer hele tiden, synes jeg, de har de rammene de har, og så kommer de ingen vei, altså det er vanskelig altså.

Dette kan tolkes som om informant B er av den oppfatning at det ikke er lett å få ledelsen til å omdisponere ressursene for å forbedre læringsmiljøet. Det kan virke som om informant B ser dette som en stor utfordring fordi det oppleves som de forslag til tiltak som blir lagt frem ikke blir imøtekommet, siden de har funnet sin måte å gjøre ting på. Dette kan være et utslag av det Skogen og Holmberg (2005) kaller for motstand og barrierer i et endringsarbeid. De sier videre at erfaring viser at det i nesten alle organisasjoner vil være mekanismer for selvbevaring og motstand. Det vil si at det i skoler og barnehager over tid har utviklet seg en kultur, der de har sin virkelighetsoppfatning av hvordan ting er og skal være (Lauvås og Lauvås 2008). I følge Lauvås og Lauvås (2004) er skolen et statisk og nærmest uforanderlig sosialt system. Dette tror vi også kan være gjeldende i barnehagen. Det kan virke som det er en innebygd treghet og motstand mot endringer i selve systemet. Informant C sa:

Altså, det søkes alltid etter en ekstra ressurs i barnehagen. Det er veldig ofte det de søker etter. Det er kanskje litt mindre av det nå, for vi har prøvd å gå ut med at det kan man ikke gjøre. Nesten alle barnehager sier at det er vanskelig å få til det arbeidet som de ser barnet trenger ut fra de knappe ressursene som de har(.....).

Dette kan tolkes som om at ressurser blir bruk som en unnskyldning for den jobben som ikke blir gjort. Her kan det se ut som om det er de psykologiske barrierene som ligger bak. Med de psykologiske barrierene tenker man på et menneskes psyke som en motstandsfaktor. De psykologiske barrierene er sentrale for å få en forståelse når mennesker og systemer mobiliserer til motstand (Skogen og Holmberg 2005). En eventuell angst for noe nytt, behøver ikke å være knyttet til selve innholdet i endringen, men rett og slett være psykologisk betinget. Disse psykologiske faktorene, som for eksempel kan være utrygghet. Dette kan for eksempel være en pedagog som har behov for å ha kontroll over sine ansatte. Dersom et endringsarbeid medfører redusert kontroll vil pedagogen mest sannsynlig oppleve endringen som negativ eller utrygg (Skogen og Holmberg 2005). Dette kan være med på å hindre en til å tenke

nytt og annerledes, og at man gjemmer seg bak den trygge organiseringen som alltid har vært. Dette kan knyttes til at skolene og barnehagene har utviklet sin egen kultur (Lauvås og Lauvås 2008). Når det drøftes endringer av arbeidsform og rutiner, innebærer det alltid en viss risiko for søkelyset på egen praksis. De ansatte kan oppleve det som truende, og en kan føle seg kontrollert (Lauvås og Lauvås 2008).

Informant D var av den oppfatning at de skolene som var mest besøkt var villige til å omdisponere ressursene, men at andre ikke var det.

(....)Jeg opplever det i stor grad det her på den skolen jeg har hatt lenge, at de er veldig villig til å omorganisere ressurser, men jeg ser at det er store utfordringer for dem, da, fordi de har få ressurser, og så kanskje vanskelig å finne egne personer til, i forhold til psykososiale vansker. Andre er ikke fullt så glad i å omorganisere ressursene sine(...). (Informant D)

Her kan det se ut som om informant D har fått til et godt samarbeid med noen skoler. Det kan være et uttrykk for trygghet og respekt for hverandre og at informant D har skapt et godt grunnlag for å gi forslag til gode tiltak. Samtidig er det også her vanskelig i forhold til de praktiske barrierene. Denne informanten trekker frem den faglige ressursen som sentral, når hun opplever at det er en utfordring å få til et endringsarbeid. Faglige ressurser som kunnskaper og ferdigheter hos de involverte vil være en viktig forutsetning for et endringsarbeid (Skogen og Holmberg 2005). Informant D nevnte at det ikke var så enkelt å finne personer som har kunnskaper om psykososiale vansker, noe som er viktig for å tilrettelegge best mulig for de barna det gjelder. Det er viktig å påpeke at det ikke bare er økonomiske ressurser som kreves for å få til et endringsarbeid. Faglige ressurser som kunnskaper og ferdigheter hos de som er involvert er nødvendige forutsetning for å få til endringer (Skogen & Holmberg 2005). Informant B og E møtte store utfordringer i form av tid og faglige ressurser. Informant E sa:

Nei, det har de ikke tid til, nei. Hvor skal man få den tiden ifra? Nei, for det er klart det å motivere lærere for å sette av tid til det, det er også en problemstilling jeg har ofte med skoleledere eller rektor. Hvordan kan man frigjøre mer tid for denne klassen, eller for denne læreren, sånn at en kan tenke mer forebyggende.

Samtidig ble det her nevnt at det skulle noe til å motivere lærerne til å sette av mer tid til å arbeide forebyggende. Her kan det se ut som om at tiden er en utfordring for å få til et endringsarbeid i forhold til forebygging av psykososiale vansker. I arbeidet med å endre noe eller at det settes fokus på et spesielt område, må man ofte endre arbeidsmåter, arbeidsform og rutiner. Samtidig kan det medføre at en må omdisponere tiden eller delta i andre arbeidsfora. Det kan kanskje kreve holdningsendringer, eller at man må slippe tak i den gamle, trygge rollen man har. Det vil nesten alltid kreve en vilje til å tenke nytt i forhold til et endringsarbeid (Brostrøm 2002). Tid er en faktor som kan hindre eller bremse et endringsarbeid i sosiale systemer. I skoleverket kan fokuset på fag overskygge fokuset på forebygging av psykososiale vansker, siden det ligger så sterke føringer for satsingen på basisfagene i Kunnskapsløftet (2006). Med innføringen av den nye læreplanen ble skolene pålagt å utarbeide lokale læreplaner. Skolen må selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev (Kunnskapsløftet 06). Et endringsarbeid tar tid og det kan føles som uoverkommelig i en hektisk hverdag. Informant C sa:

*Det er en del motstand til det fordi de ikke føler de har tid til det(...)
Vanskelig å få dem til å innse eller få en forståelse av at det kan gjøres mens du dekker bordet. (...). Det går litt på organiseringen, og tenkemåten, hvordan kan jeg integrere dette til det andre arbeidet, da.*

Dette kan tolkes slik at det også var utfordringer i hvordan en endring i organiseringen av det daglige arbeidet ble gjennomført, og hvordan de samtidig kunne tilrettelegge for dette arbeidet. Det kan kanskje synes som om det også på dette området var en del motstand og barrierer. Det kan se ut som at det føles som merarbeid å arbeide med forebygging, og at en bruker tid som en faktor som årsak for å ikke jobbe med dette. Det kan se ut som informant C er av den oppfatning at de ikke ser at dette arbeidet kan gjøres som en integrert del av det daglige arbeidet. En kan knytte dette til de praktiske barrierene, tid og ressurser, men også til de psykologiske barrierene som er forklart ovenfor (Skogen og Holmberg 2005). Informant A var av en annen oppfatning:

Jeg har god erfaring med å jobbe på forebyggende nivå. Jeg tror det at PP-tjenesten i seg selv er en døråpner (...) Jeg tror mange har respekt for PP-tjenesten som instans, faglig instans, og mange anerkjenner den høye kompetansen som er her.

Det kan se ut som om at de barnehagene denne informanten var i kontakt med verdsatte den kompetansen som PP- tjenesten var i besittelse av, og at det i seg selv var en fordel i arbeidet med forebygging av psykososiale vansker. Slik vi tolker dette er at det i dette tilfellet ikke var noen utfordring med de praktiske barrierene. Samtidig som at kompetansen som PP- tjeneste har, blir verdsatt og at enkelte barnehager har store forventninger om at de skal få hjelp når de kontakter PP-tjenesten. Informant F trakk i denne sammenheng også frem pedagogens holdninger som sentralt i det forebyggende arbeidet.

Ja, der tikker lærernes holdninger til denne type vansker inn fordi noen lærere opplever det som slitsomt, og det forstår jeg veldig godt. De er strukket i forhold til den tiden de har til rådighet, og i tillegg, så er jo dette elever som ikke alltid er like takknemlig å jobbe med. Spesielt elever med en sånn type utagerende atferd, der er det forståelig nok mange lærere som ikke ønsker å bruke mer tid på, så det kan være lite takknemlig å be dem bruke mer tid på, eller be dem om det (Informant F).

Vi velger å tolke dette som at denne informanten har erfaring med at det blant pedagogene finnes en del ulike holdninger til barn med psykososiale vansker, spesielt i forhold til barn med utagerende atferd. Barn med utagerende atferd har fått størst oppmerksomhet, fordi atferden forstyrrer både pedagoger og medelever i undervisningen (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit 2005). I arbeidet med psykososiale vansker er det viktig med gode relasjoner mellom voksne og barn. Relasjonen vil være påvirket av hva slags oppfatninger andre har om deg, og hvordan de forholder seg til deg. Videre er det de voksne som har ansvaret for å utvikle gode relasjoner til et barn (Befring 2008b). Slik vi tolker utsagnet til informant F kan dette være med på å hindre at det blir satt fokus på det forebyggende arbeidet. Videre kan det føre til at barna ikke får det tilbudet de har krav på. Det kreves kompetanse på dette området slik at man kan sørge for at barn med psykososiale vansker får gode mestringsopplevelser på skolen.

4.7.3 Gjennomføring av endringsarbeidet

Skolen har ansvar for at alle barn får oppleve et godt psykososialt miljø, der de får oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova 9a-3). Dette er en del av målsettingen i det forebyggende arbeidet med barn med psykososiale vansker. I skolens tradisjonelle organisasjonsmodell er det ingen spesiell funksjon som skal ivareta det spesialpedagogiske arbeidet (Holmberg & Lyster 2005). I følge informant A, B, D, E, F, G var det stort sett de ufaglærte som arbeidet med denne problematikken.

Det er veldig vanskelig å uttale meg om det med god presisjon, for jeg ser dem jo ikke i deres arbeid. Men på et generelt nivå, så tror jeg at det er de ufaglærte. Men om de jobber forebyggende for det, det tør jeg ikke å si altså. Jo, mer kompetent du er, desto mer jobber du forebyggende (Informant A).

Ut fra dette kan vi tolke det som om det er de ufaglærte som arbeider mest med barn med psykososiale vansker. Samtidig som det her er noe usikkerhet siden informant A ikke så dem i det direkte arbeidet med barn. En kan få inntrykk av at informant A ikke har vært med på å fordele ansvar og arbeidsoppgaver og har dermed ikke kontroll over hvem som gjør hva. Informanten er noe usikker på om de ufaglærte arbeidet med forebygging. En kan få inntrykk av at informant A ikke ser på de ufaglærte som kompetente til å arbeide med forebygging av psykososiale vansker. Den kompetansen de måtte inneha kan være ervervet gjennom praktisk arbeid og annen erfaring, også kalt uformell kompetanse (Lai 2006). PP - rådgiverne skal også bidra til å heve den ufaglærtes kompetanse (Håndbok for PP- tjenesten 2001).

Det er alt, alt og litt ustrukturert noen ganger, men ja, det kan være flere lærere også inne i bildet, en del, mange voksne å forholde seg til. Men det er også litt forskjellig fra klasse til klasse og fra skole til skole. Men det er nok mange ufaglærte som gjør den forebyggende jobben, og (Informant E).

Dette kan tyde på at det ikke er klare retningslinjer for hvem det er som arbeider mest med denne problematikken, noe som kan være årsaken til at det er veldig forskjellig fra skole til skole. Grunnen til dette kan være at det er opp til skolens ledelse hvordan de vil organisere det spesialpedagogiske arbeidet (Holmberg & Lyster 2001, Berg 2005). I følge informant E er det mange ufaglærte som utfører det forebyggende

arbeidet. I følge Opplæringslova § 10-1, er det bare undervisningspersonalet det blir krevet relevant faglig pedagogisk kompetanse av. Dette kravet gjelder ikke for assistenter som arbeider som hjelpelærer i undervisningen, og som ellers gir støtte til barnet. Barn med psykososiale vansker bør absolutt ha personale med god kompetanse for å fremme deres videre utvikling i positiv retning.

Informant C virket noe usikker på hvem det er som arbeider med denne problematikken og sier: ”*tenker det blir pedagogisk leder og styrer*”. Informant C virker noe usikker på hvem det er som arbeider med disse barna, men tror det er pedagogisk leder og styrer. I barnehagen er det ofte disse som innehar mest kompetanse på barn og dets utvikling. De har tilegnet seg kompetanse både gjennom utdanning og praktiske erfaringer, de har yrkesspesifikke ferdigheter (Skau 2005).

4.7.4 Endringsarbeidet i praksis

Skal et samarbeid være effektivt vil det være sentralt at en har felles mål, noe som er nødvendig for å finne metoder og strategier for å nå målet. Da kan det være avgjørende at deltakerne ser på samarbeidet som meningsfylt, og at de ser nytteverdien av det (Galvin & Erdal 2007). Informant G mener at den hjelp og rådgivning som blir gjort i skolen blir utført i praksis. ”*Det er den tilbakemeldingen jeg får.(..) Vi er så mye inne og observerer og sånn, så jeg tror de føler at vi ser dem, det de er opp i. At vi ikke bare veileder uten i fra uten å vite helt hva vi veileder på*”. Informant G får positive tilbakemeldinger angående endringsarbeidet som blir utført i skolen. Det kan se ut som at tilstedeværelsen og observasjonene de gjør, har gitt en kunnskap om kulturen i skolen. Det kan se ut som at informant G ser både barna, de ansatte og samspillet dem i mellom. En får sett hva man gjør og hvordan man gjør det (Andersson 1985). Når en skal forebygge psykososiale vansker, bør en analysere både barn og miljø da det er en gjensidig påvirkning mellom disse (Bronfenbrenner 1979). Når skolen føler at de blir sett og får hjelp de føler at de har behov for, kan dette være med på å fremme det forebyggende arbeidet.

Informant A, B, C, D, E, F opplever at det forbyggende arbeidet noen ganger blir utført i praksis, og andre ganger ikke. Informant A sier:

Hvis det er lite som skal til for å endre praksis, så gjør de fleste det. Må det til mye for å endre praksis, så er det noen som gjør det, og noen som ikke gjør det. Det har å gjøre med hvor utrustet er man, for å gjøre den jobben.(...). Jeg pleier klart og tydelig å si at dere får ikke veiledning hele året, men dere får 10 ganger(...)den tiende gangen skal det kunne være levedyktig, men jeg ser at det også kan være ganske urettferdig for noen, for jeg ser at noen trenger mer enn andre, men det er ikke alltid det er tid til det, fordi vi jobber presset (Informant A)

Dette kan tyde på at mindre omfattende endringer er letter å få gjennomført. Dette kan igjen tyde på at ressurser er årsaken til at det ikke er så enkelt å få til endring i en hektisk hverdag. Samtidig kan det være et uttrykk for at de ansatte har behov for veiledning for å sette i gang et tiltak. Det er samtidig opp til ledelsen hvordan de vil organisere de tiltak som skal settes i gang. Det kan derfor være stor variasjon i hvordan den enkelte skole eller barnehage tar i mot hjelpen de får fra instanser utenfra (Holmberg og Lyster 2001). Samtidig er det PP - rådgiver sin oppgave å hjelpe barnehagen med kompetanseutvikling, slik at de blir bedre rustet for disse arbeidsoppgavene (Opplæringslova 5-6). Det kan se ut som at informant A føler seg presset på grunn av tidsmangel, og får dermed ikke gitt dem all den hjelpen de har behov for i det forebyggende arbeidet. Dette kan være en av årsakene til at ikke alt arbeidet blir utført i praksis.

Informant B er av den oppfatning at det er veldig forskjellig hvordan det blir utført. *”Det er veldig deilig å se at det fungerer for eksempel, at bare man har bidratt til at de hadde fått en ny forståelse for nye ting. Enkelte ganger så går det inn her(peker på øret), og ut det andre øret”*. Det kan virke som at informant B har vært med og bidratt til at skolen har fått ny forståelse for nye ting. Informant B kan ha bidratt med dette gjennom samarbeid med skolen, slik at de har utvikler tro på egen kompetanse og blitt i stand til å løse konflikter på egen hånd (Caplan & Caplan 1993). Skolen har fått hjelp til selvhjelp (Egan 2002). I de tilfellene skolen ikke har gjennomført endringsarbeidet, kan det muligens være at de ikke har fått et eierforhold til prosess, mål og tiltak (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005).

4.7.5 Evaluering av endringsarbeidet

Alle som er involverte i endringsarbeid bør komme sammen å drøfte hvordan tiltakene har fungert. Det er like viktig å evaluere tiltakene underveis, så vel som resultatene (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005). På denne måten kan en justere og endre tiltakene dersom det er nødvendig. En har inntrykk av det bare er informant C og G som deltar i evalueringsarbeidet. I følge de andre informantene kan det virke som det er ulik praksis på hvem som er med i evalueringsarbeidet.

Informant G sier: *"Gjennomføring er skolen, evaluering er skolen sammen med PP-tjenesten"*. Dette kan en tolke som at det er en klar ansvarsfordeling for gjennomføring og evaluering av tiltak. PP-tjenesten har ansvar for å gi råd om tiltak, men har ikke ansvar for gjennomføringen av dem, det må skolen gjøre (Håndbok for PP-tjenesten 2001). Evalueringen gjennomføres i samarbeid mellom skolene og PP-tjenesten. I dette samarbeidet kan PP-rådgiver kvalitetssikre tiltakene, en får vite hva som fungerte og ikke fungerte, og kan gjøre endringer dersom det er nødvendig (Skogen & Holmberg 2005). I denne prosessen kan både de ansatte i skolen og PP-rådgiver lære noe av hverandre, og få utvikle sin kompetanse (Lauvås & Lauvås 2004) Det ble ikke sagt noe om det var evalueringer underveis, men det kan tyde på at PP-tjenesten var delaktig i det videre arbeidet etter tiltaksperioden.

Informant A svarte: *"Det er det pedagogiske personalet som har ansvaret for det, og det er veldig viktig at det skal være sånn. Vi er en faglig instans, som kan komme med bestyrkning og råd, men vi kan ikke gjøre jobben"*. Dette tolker vi som at det er helt klare avgrensninger på hvilke arbeidsoppgaver PP-rådgiver skal gjøre, og hvilke oppgaver barnehagen eller skolen har. PP-rådgiver skal gi råd og veiledning, tiltak og evaluering blir barnehagen eller skolen sin oppgave (Håndbok for PP-tjenesten 2001). Når en ikke deltar i evalueringen, kan det muligens være at en ikke får vite hvordan tiltakene har fungert. For barnehagen eller skolen kunne det vært en trygghet i å ha med seg en samarbeidspart med gode kunnskaper om barn med psykososiale vansker. Disse vanskene er ofte veldig sammensatte, og det kan ta lang tid før en ser resultatet av tiltakene. Det blir derfor viktig å evaluere underveis (Johannessen,

Kokkersvold & Vedeler 2005). Dette kan være med på å forebygge for videre utvikling av psykososiale vansker

4.7.6 Sammendrag

Det kan se ut som om ikke alle informantene har like nært samarbeid med skole og barnehage. Informant A og C som arbeider inn mot barnehagen har en formell kontakt, men det blir ikke sett på som en utfordring.

Alle informantene møter store utfordringer i endringsarbeidet. En del av institusjonene prioriterer ikke tid til dette, og andre er ikke villige til å omorganisere ressursene, og i tillegg møter de ulike holdninger til barn med psykososiale vansker. En kan få inntrykk av at mangel på ressurser og tid blir brukt som en unnskyldning for ikke å utføre endringsarbeid. Det faglige fokuset i skolen kan overskygge annet arbeid. En kan få inntrykk av at det er de ufaglærte som arbeider mest med psykososiale vansker. Informantene ser dette som en stor utfordring da de ufaglærte som oftest ikke har nok kompetanse på dette feltet.

Det var bare to av informantene som deltok i evalueringsarbeidet. De andre deltok ikke. Dette ble ikke sett på som en stor utfordring.

5. Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet for hele prosjektet var å forsøke å finne svar på problemstillingen:

Hvilke utfordringer møter PP- rådgiveren i sitt arbeid med å forebygge psykososiale vansker i barnehage og barneskole?

Vi ville undersøke hvilke utfordringer PP- rådgiver møter i de forskjellige arbeidsoppgaver de har i forhold til det forebyggende arbeidet. Med utgangspunkt i et kvalitativt intervju fikk vi kjennskap til deres opplevelse av arbeidssituasjonen.

Skolens og barnehagens betydning for barn og unges utvikling og læring ser ut til å bli stadig større, blant annet fordi barn tilbringer stadig mer tid her. Skolen og barnehagen er derfor en viktig arena for å arbeide med forebygging av psykososiale vansker.

PP- tjenesten er en av skolens og barnehagens nærmeste samarbeidspartnere, og blir sentrale aktører i dette arbeidet. PP- tjenesten har kunnskap og kompetanse på dette feltet, noe som gjør dem i stand til å levere faglige og gode tjenester til skole og barnehage, slik at det enkelte barn får et godt tilpasset tilbud.

Vi fant i vårt prosjekt at PP - rådgiverne møtte mange utfordringer i sitt arbeid. Informantene har god kompetanse på feltet forebygging av psykososiale vansker. De følte imidlertid at de ikke fikk utnyttet den kompetansen i så stor grad som de ønsket. Dette kan tyde på en utakt mellom utdanning og praksisfelt. På grunn av mangel på tid og ressurser, samt mange henvisninger fra barnehage og skole, gikk mye av tiden med til sakkyndig vurdering. Arbeidet deres ble målt i antall utredninger. Dette medførte at arbeidet ble utført på individnivå, og ikke i så stor grad på systemnivå som de ønsket.

PP - rådgiverne møtte store utfordringer i sitt samarbeid med skole, barnehage, foreldre og andre instanser. Manglende foreldrerådgivning og samarbeid var en stor utfordring for flere av informantene. Det var også en stor utfordring at skole og barnehage først tok kontakt når problemene var store for både barn og de

pedagogiske enhetene. De møtte også store utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet, fordi det ofte oppstod kompetansestrid på grunn av ulik forståelse av forebygging av psykososiale vansker.

Det er en stor utfordring at skole og barnehage ikke har tid, ressurser og god nok kompetanse til å forebygge psykososiale vansker. De ufaglærte ble vurdert til å ha svak kompetanse på dette feltet, men det var allikevel de som arbeidet mest med disse barna. Informantene som arbeidet inn mot barnehagen veiledet ikke de ufaglærte, og samarbeidet med foreldre og barnehage var på et formelt plan.

Undersøkelsen har vært gjennomført med et relativt lite antall informanter, der samtlige har samme utdanning. Det kan tenkes at en ville fått andre svar hvis det empiriske materiale hadde vært utvidet til å omfatte også informanter med andre fag eller fra andre utdanningsinstitusjoner. Denne undersøkelsen har vært foretatt ut fra et systemperspektiv. Det er rimelig å se for seg at en ville fått andre resultater hvis en hadde valgt et individperspektiv.

Ut fra denne undersøkelsen, som bare omhandler noen få informanter, kan vi konkludere med at PP- rådgiverne har god kompetanse på psykososiale vansker, men de ser det som en stor utfordring at de ikke får utnyttet denne kompetansen tilstrekkelig. En årsak til dette kan være knapphet på tid og ressurser. Barnehage og skole mangler både kompetanse, tid og ressurser i dette arbeidet.

Når ingen av faginstansene har tilstrekkelig med tid eller andre ressurser, kan det forekomme at barna ikke får adekvat hjelp på et optimalt tidspunkt. Innsatsen som skulle vært satt inn på primær- og sekundærnivå, blir først gjennomført på tertiærnivå.

5.1 Refleksjon

I en travel hverdag med mangler på både tid og ressurser, med strenge føringer fra både fylke, kommune og ledelse innad i PP- tjenesten, byr arbeidet som PP- rådgiver

på store utfordringer. PP- tjenesten har ofte lange ventelister og forventning om rask saksbehandling. Det er imidlertid tidkrevende å utrede barn og miljø på en forsvarlig måte. Det er likevel viktig at dette blir gjort, da det er en gjensidig påvirkning dem imellom. Resultatet av effektivitetskravene kan være at utredningene blir mer individualiserte enn saksbehandlerne gjerne hadde ønsket. For på kort sikt er det enklere å gjøre noe med de barna som ikke skikker seg, enn å ta tak i den konteksten som skaper, utløser og vedlikeholder disse vanskene. Små barn som har slike problemer, har en tendens til å få større og større vansker etter hvert. At flere og flere utvikler psykososiale vansker opp gjennom oppveksten og skolealder. Dersom tiltakene som blir iverksatt ikke er relevante, vil problemutviklingen gå sin gang. Problemene blir større både for barn, familie, de pedagogiske enhetene og samfunnet generelt. Hele samfunnet kan komme inn i en ond sirkel. Dersom PP- tjenesten ikke får brukt sin kompetanse på forebygging av psykososiale vansker hvem skal da gjøre det? Det kunne ha vært interessant og forsket på om det i dag er et stort gjennomtrekk av rådgivere i PP- tjenesten. Det å ha kompetanse på forebygging av psykososiale vansker, og se at en ikke får hjelp disse barna som trenger det mest, må være en påkjenning å føle at en ikke strekker til i det daglige arbeidet. PP- rådgiverne arbeider selvstendig utad med sine saker, men kontoret representerer et faglig miljø der en kan søke støtte og bistand i vanskelige saker.

Det er ikke lenge siden at sakkyndig vurdering gav grunnlaget for ressurstildeling og at det var det primære målet med en henvisning til PP- tjenesten. Det er i den senere tid blitt et større ønske om råd og veiledning, samt et ønske om videre oppfølging av enkeltsaker. Det kan likevel se ut som at det fortsatt er en tradisjonell arbeidsmetode på individnivå som dominerer arbeidet i PP- tjenesten. Ut fra dette kan det derfor være viktig at PP- tjenesten setter søkelyset på egen praksis, slik at de ulike kontorene drar i samme retning. Dette kan være med på å skape en felles holdning innad i egen tjeneste. Å arbeide frem en felles profil eller felles normer for arbeidet med psykososiale vansker vil innebære en kvalitetssikring av arbeidet i PP- tjenesten. I Opplæringslovens § 5-6, som omhandler PP- tjenestens oppgaver står det at i tillegg til sakkyndighetsarbeid, skal de hjelpe skolene og barnehagene i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge forholdene bedre til rette

for barn med særskilte behov. Det er etter hvert flere innenfor det spesialpedagogiske feltet som tar opp denne problemstillingen og det kan derfor være en utfordring for de enkelte kontorene å sette fokus på både systemet og individet.

Kildeliste

- Andersson, B.E. (1985).`Bronfenbrenners utvecklingsekologi`, I Bø, Ingrid (red), *Barn i miljø. Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng.*(s. 9-35). Lillehammer: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Aschehoug og Gyldendals Store Norske leksikon.(1994). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Bang, H. (1997). *Organisasjonskultur*. Otta: Tano Aschehoug AS. 2. Opplag.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste, Oppvekst og læring I pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2006). Forebygging, I Befring, Edvard & Tangen, Reidun (red), *Spesialpedagogikk*. (s. 156-173). Oslo: J.W. Cappelen Forlag as, 3. Opplag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget, 2. Utgave.
- Befring, E. (2008 a). Forebygging i en psykososial kontekst, I Befring, Edvard & Tangen, Reidun (red), *Spesialpedagogikk* (s. 170-192). Oslo: Cappelen Damm AS, 4. Utgave, Oslo.
- Befring, E. (2008 b). Problematferd, Sosiale og emosjonelle vansker, I Befring, Edvard & Tangen Reidun (red), *Spesialpedagogikk* (s. 372-392). Oslo: Cappelen Damm AS, 4. Utgave.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske, psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bertalanffy, L. V. (1951). *Theoretische Biologie*. Bern: A. Francke og Verlag
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiments by nature and design*. Cambridge: HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- Brostrøm, B. (2002). *Forebyggende arbeid blant barn og unge- en tverrsektoriell forpliktelse, Fra ide til virkelighet, en modell for koordinering og drift av det forebyggende barne- og ungdomsarbeidet*, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Oslo.
- Bø. I. (1996). *Foreldre og fagfolk, Samarbeid i barnehage og skole*. Oslo: Tano Aschehoug, Oslo.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books Inc.

- Caplan, G. & Caplan, R. (1993). *Mental Health Consultation and collaboration*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis, H. (1995). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Egan, G. (2002). *The Skilled Helper. A Problem- Management and Opportunity- Development Approach To Helping*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Fauske, H. Kollstad, M. Nilsen, S. Nygren, P. & Skårderud, F. (2006). *Utakter*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fog, J. (2007). Begrunnelsernes koreografi, Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet, I Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (red), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, (s. 194- 219). Oslo: Universitetsforlaget, 2. utgave, 4. opplag.
- Galvin, K., & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid I praksis- til beste for barn og unge I kommune- Norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Geldard, D. (1989). *Basic Personal Counselling. A training manual for counsellors*. Sydney: Prentice Hall.
- Grønmo, S. (2007). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger I samfunnsforskningen, I Holter Harriet & Kalleberg Ragnvald (red), *Kvalitative metoder I samfunnsforskning*.(s. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget, 2. utgave, 4. opplag.
- Holmberg, J. B. & Lyster, S. A. H. (2001). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter. Muligheter for alle*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holter, H. (2007). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning, I Holter Harriet & Kalleberg Ragnvald (red), *Kvalitative metoder I samfunnsforskning*.(s.9-25). Oslo: Universitetsforlaget, 2. utgave, 4. opplag.
- Håndbok for PP- tjenesten (2001). Oslo: Læringscenteret.
- IRIS (2003). *På fruktene skal treet kjennes- Evaluering av samtak*, International Research Institute of Stavanger. Nr. 28.
- Johannesen, E. Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2004). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 2. utgave, 4. opplag.

-
- Kalleberg, R. (2007). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog, I Holter, Harriet, Kalleberg, Ragnvald (red), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 26-72). Oslo: Universitetsforlaget, 2. utgave, 4. opplag.
- Klefbeck, J & Ogden, T. (2005). *Nettverk og økologi, problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget, 2. utgave, 2. opplag.
- Knoff, R. H. (1985a). "Den vanskelige" samordningen". *Noen grunntrinn for samarbeidspartnere i primærtjenesten*". (s. 130-133). Sosialt forum/ Sosialt arbeid, 9.
- Kunnskapsløft (2006). Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 1. utgave, 9. opplag
- Lai, L. (2006). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lassen, L. (2004). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid- perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget, 2. utgave.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Martiniussen, W. (1986). *Sosiologisk analyse en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. Sørli, A.M. Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge, Teoretiske og praktiske tilnærmingar*. Bergen: Bokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nygren, P. (2008). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2005). *Sosialkompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 1. utgave, 6. opplag.
- Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentarer (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*.
- Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Rogers, C. (1990). Client- Centered Therapy. I (Red) Rogers, Carl; Kirchbaum, Howard & Henderson, Valerie Land. *Carl Rogers Dialouges*. (s. 9-38). London: Constable.
- Rye, H. (2005). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag, 2. utgave, 2. opplag.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget vigmostad & Bjørke AS, 2. Opplag.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. I Rolf, Jon. Masten, Ann S, Cicchetti, Dante, Nuechterlein, Keith, H. Weintraub, Sheldon. *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. (s. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Schibbye, A.L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon?, I *Blandingskompendium* (2007). (s.93-102). Universitetet i Oslo, Spesialpedagogikk, SPED4000.
- Skau, G.M. (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skogen, K & Holmberg, J. B. (2005). *Elevtilpasset opplæring en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget, 2. opplag.
- Skogen, K. & Sørliie A.M. (2000). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS, 1. utgave, 4. opplag.
- St. meld. Nr. 23 (1997-98). *Om opplæring for barn, unge og voksne. Den spesialpedagogiske tiltakskjelda og det statlige støttesystemet*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr. 61 (1984-85). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologisk tenesta*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørliie, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen, en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Sørliie, M.A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen, Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner, Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Wormnæs, O. (2007). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk, I *Blandingskompendium*. (s. 223-243). Universitetet i Oslo, Spesialpedagogikk, SPED4010.

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev til informantene.

Vedlegg 2: Samtykke til intervju.

Vedlegg 3: Intervjuguide.

Forespørsel om intervju**(Vedlegg 1)**

Takk for at du har fylt ut spørreskjemaet til prosjektet: Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis: Fra spesialpedagogisk masterstudium til yrkespraksis på det psykososiale området.

Viser til at du har samtykket til å bli kontaktet videre i forbindelse med dette prosjektet. To studenter ved Studiesenter Sandane / ISP planlegger et delprosjekt i forlengelsen av dette forskningsprosjektet.

Siden du svarte at forebygging og tidlig intervensjon av psykososiale vansker er et sentralt område i ditt arbeid, ønsker de å intervju deg. Problemstillingen på Masteroppgaven er: Hvilke utfordringer møter PP- rådgivere i sitt arbeid med å forebygge psykososiale vansker på skolenivå. Formålet med oppgaven er å se på de utfordringene PP- rådgivere møter i sitt samarbeid med skolen. Det er ønske å få mer kjennskap til hvordan det er å komme som ekstern rådgiver ut i praksisfeltet for å arbeide med forebygging av psykososiale vansker hos elever i grunnskolen. Videre ønsker de å få vite hvordan du vurderer kompetansen på området med det forebyggende arbeidet blant dem du samarbeider med, Samt hvordan du vurderer skoleledelsens delaktighet i dette arbeidet.

Prosjektet er meldt til NSD. Ingen enkeltpersoner eller arbeidssted vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Dine uttalelser vil bli aidentifisert og det er bare studentene som vil ha tilgang til koblingene mellom kode og navn. Kodingsnøkkelen vil bli slettet og alle opplysningene anonymisert når prosjektet avsluttes. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd. Lengden på intervjuet er ca en time.

Dersom du sier deg villig til å bli intervjuet, ber jeg deg ta kontakt med Anita Høydal, eaala66@yahoo.no , tlf. 97537879 eller Renate Mentzoni Aaraas, renateaaraas@hotmail.com, tlf. 93200840, innen 10 november. Det er et ønske at intervjuene kan finne sted 17. og 18. November.

Med vennlig hilsen

Erling Kokkersvold

(Vedlegg 2)

-

SAMTYKKE TIL INTERVJU

Vi viser til informasjonsbrevet som du har mottatt angående en forespørsel om intervju. Jeg gir med dette mitt samtykke til intervju i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk med problemstilling: Hvilke utfordringer møter PP- rådgivere i sitt arbeid med forebygging av psykososiale vansker? av Anita Høydal og Renate Mentzoni Aaraas.

Alle forskningsprosjekt som inkluderer personer skal meldes til NSD. Det kan bare settes i gang etter at deltagerne er informerte om prosjektet og deltar frivillig. Du har til enhver tid anledning til å trekke deg fra prosjektet uten at det vil få negative konsekvenser. Ingen enkeltpersoner eller arbeidssted vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Etter sensur av oppgaven, vil lydopptakene og de transkriberte tekstene bli slettet.

Sted:**Dato:****Navn:**

(Vedlegg 3)

Intervjuguide

Hvilke utfordringer møter PP-rådgiveren i sitt arbeid med å forebygge psykososiale vansker på skolenivå?

Forebygging

1. Hvor lenge har du hatt et spesielt fokus på forebygging av psykososiale vansker?	
2. Hvorfor har du fått denne interessen?	
<p>Definisjon på forebygging: <i>Forebygging dreier seg om å iverksette tiltak som kan medføre at en kan komme i forkjøp av en uheldig utvikling. Det blir viktig å vektlegge de positive situasjonene. Den psykososiale forebyggingen foregår på mange nivå, individnivå, skolenivå og samfunnsnivå (Befring 2004).</i></p> 3. Synes du dette er en dekkende definisjon på forebygging av psykososiale vansker? <p>(Hvis ja, kan du utdype det. Hvis nei, hva synes du mangler).</p>	

Rådgivning

<p>4. Hva ønsker skolen hjelp med når de tar kontakt?</p>	
<p>5. Hvordan oppretter du den første kontakten med skolen? (Med hvem)</p>	
<p>6. Hvordan legger du opp det første møtet med skolen? (Organisering, hvem er med, viktig å vektlegge, kan være vanskelig, muligheter, hva legger du vekt på, hva legger skolen vekt på).</p>	
<p>7. Benytter du noen spesielle rådgivningsstrategier, hvilke? (Psykodynamisk, atferdsterapeutisk, Rasjonell eller kognitiv, humanistisk, eksistensialistisk, økologisk, kommunikasjonsteoretisk).</p>	

Kompetanse

<p>8. Er du av den oppfatning at masterstudiet har gitt deg tilfredstillende kompetanse på feltet du arbeider med? (Mangler ved studiet, mest nyttig i jobben din nå, tatt ekstra utdanning).</p>	
<p>9. Hvilken utdanning, og praksis hadde du før masterstudiet?</p>	
<p>10. Hvordan vurderer du skoleledelsen sin kompetanse på forebygging av</p>	

<p>psykososiale vansker? (Veileder du skoleledelsen)</p>	
<p>11. Hvordan vurderer du lærerne sin kompetanse på forebygging av psykososiale vansker? (Veileder du lærerne).</p>	
<p>12. Hvordan vurderer du de ufaglærte sin realkompetanse på forebygging av psykososiale vansker? (Veileder du de ufaglærte).</p>	
<p>13. Hvordan vurderer du de tverrfaglige instansers kompetanse på forebygging av psykososiale vansker?</p>	
<p>14. Hvordan tror du dine samarbeidsinstanser vurderer din kompetanse? (Hvordan påvirker dette samarbeidet)</p>	
<p>15. Hvordan vurderer du de ansatte på PPT- kontoret sin kompetanse på forebygging av psykososiale vansker?</p>	

Samarbeid

<p>16. Er skoleledelsen delaktig i det forebyggende arbeidet, og på hvilken måte? (Nært samarbeid, lite samarbeid).</p>	
<p>17. Har du et nært samarbeid med lærerne, assistenter og andre ved skolen?</p>	

(Får assistentene være med på samarbeidsmøter og veiledning i lag med lærere og rektor).	
18. I hvor stor grad er du involvert i foreldresamarbeidet og/eller veiledning av dem?	
19. Hvordan er samarbeidet i forhold til andre instanser? (tverrfaglig samarbeid).	
20. Føler du deg aleine i arbeidet ditt?	
21. Har du ved noen anledning hatt behov for en eller flere ”døråpnere” på skolen? (Hvis ja, hvordan fungerte det. Hvis nei, hvorfor ikke).	
22. Hva er de største utfordringene du møter i de forskjellige samarbeids situasjonene? (Foreldre, lærere, ufaglærte, ledelse, andre instanser).	
23. Hva mener du skal til for å få et best mulig samarbeid?	

Organisering

24. Er skoleledelsen villig til å omorganisere ressurser, tidsbruk, økonomi, fysiske miljø for å forbedre læringsmiljøet?	
25. Når du veileder lærere angående enkelt elever, gir du da også veiledning i forhold til klasseledelse og klassemiljø, hvorfor og på	

hvilken måte?	
26. Hvordan blir du møtt når skoleledere og lærere må bruke tid på det forebyggende arbeidet, som de ellers disponerer til andre ting?	
27. Hvilken yrkesgruppe jobber mest med denne problematikken på skolen? (Ufaglærte, lærere, spesialpedagoger, andre).	

Innovasjon

28. Opplever du at den hjelp og veiledning du gir blir utført i praksis?	
29. Hvem har vanligvis ansvaret for gjennomføring og evaluering av de tiltak som blir satt i gang?	
30. Har skolen forståelse for hvor viktig det er å arbeide forebyggende i forhold til psykososiale vansker?	
31. Har du opplevd situasjoner som har blitt oppfattet som forbedring av noen, men som en forverring av andre, hvilke situasjoner?	

Avslutning

32. Jobber du i tråd med dine	
--------------------------------------	--

<p>intensjoner når det gjelder forebygging av psykososiale vansker?</p> <p>(Hvis ikke hva ville du ha gjort annerledes).</p>	
<p>33. Hva tror du blir det viktigste å sette fokus på i det forebyggende arbeid i tiden fremover?</p> <p>(Ressurser, tid, bedre samarbeid, ledelsen, spesialpedagogene bør være mer synlige, ikke forsvinne i mengden, mer pedagogikk i lærerutdanningen, bedre lønn, tidligere intervensjon, holdningsarbeid).</p>	
<p>34. Har du møtt andre utfordringer i ditt forebyggende arbeid som vi ikke har snakket om, hvilke?</p>	